

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
SUBSÍDIOS PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UNIMONTES**

ANTONIA SOARES SILVEIRA E OLIVEIRA

**SÃO CARLOS
2011**

ANTONIA SOARES SILVEIRA E OLIVEIRA

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
SUBSÍDIOS PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UNIMONTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

**SÃO CARLOS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

O48ad

Oliveira, Antonia Soares Silveira e.

Alunos com deficiência no ensino superior : subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES / Antonia Soares Silveira e Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
174 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

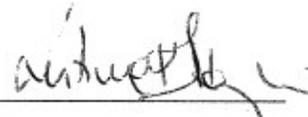
1. Ensino superior. 2. Cotas. 3. Deficiência. 4. Inclusão social. I. Título.

CDD: 378 (20ª)

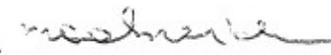


Banca Examinadora da Tese de **Antonia Soares Silveira e Oliveira**

Profa.Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

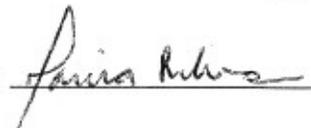
Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
(UNESP/Araraquara)

Ass. 

Profa. Dra. Márcia Regina da Silva
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. 

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por Sua proteção durante todo este doutorado.

A Felipe, meu esposo, companheiro, amigo, incentivador e participante de mais esta etapa de minha vida.

A meus filhos, Lygia Maria, Carlos Felipe e Victor Felipe, fonte de amor, inspiração e paciência, pela ausência durante este doutorado.

A meus pais, Eralina e Sebastião pelo exemplo de perseverança, incentivo aos meus estudos e mesmo sem escolaridade, acreditava que educação seria a “porta” para o crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar e guiar meus caminhos.

A meu esposo, Felipe, pelo amor, incentivo, apoio e compreensão nos momentos em que necessitei estar ausente ou estudando.

A meus filhos, Lygia Maria, Carlos Felipe e Victor Felipe, pelo auxílio, atenção e compreensão durante meus períodos de ausência.

À professora Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, minha orientadora, pelas inestimáveis contribuições e orientação prática durante a elaboração deste trabalho.

À professora Maria Ivete Soares de Almeida -Vice reitora da UNIMONTES, pelo apoio na implantação do Núcleo de Sociedade Inclusiva- NUSI e implementação de política de inclusão nesta universidade.

À professora Maria Cristina Freire Barbosa - Chefe Departamento de Educação da UNIMONTES, pelo incentivo, apoio na conclusão deste doutorado.

Às professoras Dras. Maria Amélia, Fátima Denari e Maria da Piedade, pela contribuição em minha formação.

Às professoras Dras. Patrícia Carla Della Barba, Maria Teresa Miceli Kerbauy e Márcia Regina da Silva, por aceitarem fazer parte da banca de avaliação deste trabalho.

À Elza e Avelino, “secretariando-nos” em todas as situações.

À Maria José Vieira Rocha - Secretária Geral da UNIMONTES pelo apoio durante a coletas de dados.

Aos docentes, discentes e funcionários da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos docentes, discentes e funcionários das Faculdades ISEIB, especialmente a Nilzete Gomes , pelo apoio durante a realização deste estudo.

São muitas as pessoas merecedoras de um agradecimento. Para todos vocês que me compreenderam e me ajudaram nesta trajetória, muito obrigada!

Apoio financeiro: FAPEMIG e Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES

RESUMO:

Este estudo parte de nossas inquietações como profissional atuante em todos os segmentos da Educação Básica e Superior na Instituição Pública e Privada. Abrem-se interrogações quanto à implantação da Educação Inclusiva, o Sistema de Cotas e a Política Educacional da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Garantir o ingresso, acesso e permanência de acadêmicos com deficiência no Ensino Superior vai muito além de adequar as instalações físicas. É necessário que se estabeleça uma política de inclusão na Universidade em relação ao deficiente. É inegável o papel social da UNIMONTES no norte de Minas e seu compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a produção de conhecimentos e efetivação de políticas de inclusão, que venham atender a diversidade. Nesse sentido insere-se esta pesquisa, cujo eixo foi a investigação do ingresso, acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES inscritos pelo Sistema de Cotas e traçar um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade. Para identificar os sujeitos pesquisados, foi necessário, analisar os documentos da COTEC, Secretaria Geral e da Coordenação dos 27 cursos de graduação da instituição, dentro de seus respectivos Centros de Ensino do *campus* - sede na cidade de Montes Claros. Desta análise surgiram, então, os sujeitos da pesquisa, que foram os alunos que tiveram o ingresso pelo Sistema de Cotas na Categoria C (deficientes), matriculados nos cursos de graduação desta instituição no período de 2005 a 2009. Embasou-se este estudo nos princípios da inclusão de que todos têm direito à educação, independente das dificuldades e das diferenças. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia quantitativa, descritiva e, como instrumento de coleta de dados, foram utilizados documentos oficiais da instituição. As considerações finais indicam a necessidade de incrementar os escassos estudos de mapeamento desses acadêmicos com deficiência, no sentido de localizá-los e poder oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição, juntamente com ações institucionais que venham ao encontro de suas expectativas, de forma a garantir uma educação para todos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Sistema de Cotas; Deficiência; Inclusão Social.

ABSTRACT

This study starts from our professional concerns in all segments of Basic Education and Higher Education in both Public and Private Institutions. Questions have arisen over the implementation of Inclusive Education, the Quota System and Educational Policy at the State University of Montes Claros - UNIMONTES. To ensure the admission, access and permanence of students with disabilities in higher education go far beyond suitable physical facilities. To establish a policy of inclusion in the University in relation to the disabled is necessary. We cannot deny the social role of UNIMONTES in the North of the State of Minas Gerais and its commitment to provide a more fair and democratic educational process for the production of knowledge and application of inclusion policies that meet the diversity, contributing to social inclusion and human development. In this sense, this research fits into this scenario, whose main axis was to investigate the admission, access and permanence of students with disabilities at the State University of Montes Claros - UNIMONTES admitted through the quota System and also to develop a diagnosis of inclusion policy of this university. In order to identify the study subjects, to examine the documents of COTEC, General Secretary and the Coordination of 27 graduate courses at the institution, within their respective campus Learning Centers based in the city of Montes Claros, was necessary. This analysis revealed then the subjects, who were students who had been admitted by the quota system in Category C (disabled), enrolled in undergraduate courses of this institution in the period of 2005 to 2009. This study was based on the principles of inclusion, that everybody has the right to education, regardless of the difficulties and differences. The research was conducted with the quantitative and descriptive methodology and the data collection instrument were official documents of the institution. The final considerations indicate the need to increase the limited mapping studies of students with disabilities in order to locate them and offer them decent conditions of permanence in the institution, along with institutional actions that will meet their expectations to ensure education for all.

Keywords: Higher Education; Disabilities; Quota System, Social Inclusion.

LISTA DE TABELA

Tabela I	Evolução das Matrículas de Alunos Deficientes no Ensino Superior	33
Tabela II	Instituições Públicas do Ensino Superior Brasileiro por Região e Estado com ações afirmativas.	51
Tabela III	Estados brasileiros com IES com ações afirmativas e IES com cotas para deficiente.	62
Tabela IV	Porcentagem de reserva de vagas categoria A, B, e C.	114
Tabela V	Percentuais de vagas pelo sistema de reserva de cotas	120
Tabela VI	Candidatos Inscritos no geral e nas categoria A, B e C	129
Tabela VII	Candidatos Aprovados Sem Reserva e nas categoria A, B e C	130
Tabela VIII	Candidatos Aprovados na categoria C e matriculados aprovados Cat. C (deficiente)	131
Tabela IX	Alunos Matriculados na Categoria C (Deficiente) por Cursos de Graduação/ <i>campus</i> sede	134
Tabela X	Alunos com deficiência matriculados nos 18 cursos de graduação nos 2005 a 2009.	136
Tabela X	Cursos de graduação cujos coordenadores responderam o memorando sobre alunos com deficiência matriculados nos alunos de 2005 a 2009, em confronto com os dados da secretaria.	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I	IES públicas que adotaram ações afirmativas.	61
Gráfico II	Estados brasileiros que possuem IES com ações afirmativas com e sem cotas para deficientes.	63
Gráfico III	Distribuição de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, de acordo o tipo de deficiência, segundo dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP/2005)	106
Gráfico IV	Distribuição das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, público e privado, de acordo com dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP/2005)	107
Gráfico V	Número de inscritos no sistema de reservas de vagas nas categorias A, B e C e no universal.	132
Gráfico VI	Número de aprovados no geral e na categoria A.	133
Gráfico VII	APROVADOS na categoria III, identificando os deficientes e os indígenas.	133
Gráfico VIII	Total de cursos com e sem acesso do deficiente de 2005 a 2009.	135
Gráfico IX	Dados dos cursos com mais de 04 alunos matriculados.	137
Gráfico X	Coordenadores que receberam memorando e responderam ou não.	138
Gráfico XI	Confronto entre os dados dos Coordenadores e da Secretaria	140

LISTA DE FIGURAS

Figura I	Distritos geoeducacionais abrangidos pela UNIMONTES	111
-----------------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Resultados de pesquisa envolvendo o deficiente no ensino superior	40
Quadro II	Síntese da legislação sobre o aluno com deficiência no ensino superior	104
Quadro III	Categorização das respostas dos coordenadores.	138

SIGLAS

UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UFVJM - UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI

UI - UNIVERSIDADE DE ITAUNA

UNIUBE - UNIVERSIDADE UBERABA

UNIFENAS - UNIVERSIDADE JOSE DO ROSARIO VELLANO

UNIPAC - UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS

UNINCOR - UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE

UNIFEI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

UNIVAS - UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

UNIVALE - UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE

UNIMONTES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PUC/MG - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REY

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O tema da pesquisa: a Educação Especial e a inclusão do aluno com deficiência	13
2 Justificativa do estudo, questão de pesquisa e objetivos	15
3. Organização da pesquisa	17
CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA	18
1.1 Deficiência, educação especial, integração e inclusão, à luz de estudiosos	18
1.2- Estudos sobre deficiência no ensino superior	33
1.2.1 Mapeamento das Ações afirmativas de instituições públicas do ensino superior.	
1.2.2 A universidade e o sujeito com necessidades especiais	65
1.2.3 A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior e o docente universitário	78
1.3 Breve contextualização da política de cotas para deficientes na educação superior no Brasil	88
1.4 Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	93
CAPÍTULO II: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	109
2.1 Procedimentos metodológicos	109
2.1.1 Caracterização da pesquisa	109
2.1.2 O contexto do local do estudo	110
2.1.2.1 A COTEC	114
2.1.2.2 Secretaria Geral	115
2.1.2.3 Coordenação de Curso de Graduação	115
2.2 Fontes de dados	117
2.3 Instrumentos	117
2.4 Aspectos Éticos da Pesquisa	117
CAPITULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO	118
3.1 O sistema de reserva de cotas da UNIMONTES	118
3.2 Candidatos inscritos na categoria “C” (deficientes) na UNIMONTES	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

1. O tema da pesquisa: a Educação Especial e a inclusão do aluno com deficiência

O tema desta tese é a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior. Para abordá-lo, é necessário recorrer às diferentes visões de especialistas que, ao longo do tempo, têm-se posicionado relatando, em seus estudos, a dimensão e a complexidade desta temática.

Iniciamos o presente estudo argumentando que, desde sua gênese, a humanidade tem passado por diversas mudanças de paradigmas, promovendo a evolução do homem e da mulher. Essa transformação tem, nos últimos séculos, acontecido numa velocidade e volume muito grande, dificultando às pessoas os devidos acesso e absorção.

Neste início de século, têm-se intensificado os questionamentos acerca da diversidade humana e da igualdade social, devido à grande massa de exclusão ocorrida ao longo da história da humanidade. O homem e a mulher têm sofrido um conflito interno principalmente nas últimas décadas com a globalização configurada pela dificuldade do convívio com as diversidades culturais, sexuais, de gênero, étnicas, bem como com as diferenças relacionadas às pessoas com deficiência.

Podemos encontrar em Fonseca (1995) uma descrição de como as pessoas com deficiência vêm sendo postas à margem dos processos sociais, visto que

Ao longo da história da humanidade, é frequente observarmos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, refletindo este fato em um julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas. (FONSECA,1995, p.7).

Cada homem é um ser único, constituído a partir de suas condições materiais de vida e de educação, condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. Porém, para FREIRE (1996, p.11), “reconhecer que somos seres condicionados não significa que sejamos pré-determinados, ao contrário, é reconhecer a história como tempo de possibilidades e não de predeterminismos”.

Sendo assim, apoiamos a fala de Smolka (2000), que recorre a Vigotsky para nos lembrar que:

(...) o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo (...). Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm uma função de interação social.” (SMOLKA, 2000, p.31).

Nesse sentido, entendemos que cabe a nossa reflexão sobre esse pensamento, buscando posições mais avançadas com vistas a alterar a lógica de produção capitalista sobre a “deficiência”, a provocar mudanças. Mantoan (2004) alerta que

Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas é preciso definir a natureza dessa experiência, para não se confundir o estar com o outro com o estar junto ao outro. Estar junto ao outro tem a ver com o que o outro é – um ser que não é como eu sou, que não sou eu. Essa relação forja uma identidade, imposta e rotulada pelo outro. Estar com o outro tem a ver com quem é o outro. Esse desconhecido, enigma para decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos. (MANTOAN, 2004, p.48)

Até a metade do século XX, a segregação das pessoas com deficiência era total e a visão do atendimento educacional a estes alunos era de caráter clínico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos veio priorizar os direitos a uma educação de qualidade, e o cuidado clínico passou a ser um tratamento aqueles que o precisarem, não mais de maneira generalista ou assistencialista. Pellegrini (2006) destaca no seu estudo que

(...) esses direitos foram reforçados na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, do qual muitos países participaram, refletindo sobre a escolarização para todas as crianças e jovens. Outras conferências e eventos internacionais destacaram-se: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992) a Conferência Educação para Todos, realizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994) entre outras. (PELLEGRINI, 2006, p.13)

É importante citar que a Declaração de Salamanca afirma que o movimento das escolas inclusivas é o meio mais dinâmico de se alcançar a educação para todos, e a Lei 10,098, de 19/12/ 2000, estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nos dias atuais, os programas e propostas educacionais têm outro viés, no qual a diversidade humana, as diferenças individuais e a inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais precisam ser contempladas. A compreensão da deficiência passa a ser um componente indispensável nessa discussão.

É nesse contexto que está inserido esse aluno do Ensino Superior, e suas experiências, habilidades, fragilidades, competências tornam-se fator primordial para seu crescimento acadêmico, constituindo mudanças significativas nas pessoas, ações, atuação dos profissionais que atuarão junto a esse cidadão.

2. Justificativa do estudo, questão de pesquisa e objetivos.

Para a maioria da população brasileira a educação formal se deu de modo desigual, onde, não teve acesso a uma educação de que lhes propiciasse uma ascensão social, principalmente os deficientes.

Nos dias atuais o desafio da educação consiste em buscar uma proposta de política pública, onde todos possam participar de um mesmo processo de ensino-aprendizagem de forma que a educação seja incluyente, respeitando a diversidade humana e contribuindo para que a sociedade seja mais participativa e com mais consciência coletiva.

Para Hegel (2000), não há sociedade que se sustente sem a educação, pois ela é expressão da razão que busca estabelecer a liberdade e implantá-la enquanto prática corrente.

A constituição de 1988 reza que todos têm direito à educação e que ela deve ser de qualidade e nessa perspectiva cabe ao País elaborar políticas públicas capazes de propiciarem às instituições que ministram o ensino, adequação de seus currículos a essa nova realidade educacional deste a educação básica até ensino superior.

Assim o espaço educativo formal convive com todas as diferenças sociais num único espaço de interação, onde as instituições deverão buscar implementar a inclusão.

Atualmente, é grande e crescente a presença de indivíduos com deficiência que chegam à universidade, com tendência a aumentar, pois a cada dia as pessoas com necessidades educacionais especiais buscam ocupar seu espaço no mercado de trabalho, e veem na graduação uma importante porta para isso.

A UNIMONTES é a única Universidade Pública Estadual no norte de Minas, e desde a criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva em 2005¹, ratifica e traz para si a

¹ Resolução nº- 120 - CEPEX 2005

responsabilidade social, reafirmando sua missão de “contribuir para a melhoria e a transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses de sua comunidade e promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com eficácia e qualidade”. (Lei Delegada nº 90, de 30/01/2003)

Em 2005, a pesquisadora apresentou o projeto de criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva – NUSI, aprovado na Pró-Reitoria de Ensino e vinculado ao Departamento de Educação através da Resolução nº-120 - CEPEX /2005, em atendimento à Lei de nº- 15.259/2004, que estabelece o sistema de reserva de vagas, iniciando, assim, um novo olhar para a diversidade no Ensino Superior.

A missão do Núcleo de Sociedade Inclusiva - NUSI se baseia na necessidade de o ensino superior realizar uma atividade de inclusão educacional e social que garanta a progressiva tomada de consciência por parte dos estudantes, professores e setores da universidade em geral, construindo um ensino estratégico inter e multi-focal, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. O objetivo geral desse Núcleo é promover estratégias de inserção social nas áreas de educação para os acadêmicos com necessidades educacionais especiais da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, com o propósito de implantar uma educação inclusiva.

Nesse sentido, insere-se esta pesquisa, cujo eixo foi a investigação do ingresso, acesso e permanência de acadêmicos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros –UNIMONTES inscritos pelo sistema de cotas e traçar um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade.

A importância de investigar a temática em pauta encontra justificativa na escassez de dados sobre esses alunos na instituição e no Censo Escolar exigido pelo INEP/Ministério da Educação- MEC.

Sendo assim, a pesquisa pretendeu buscar respostas para as seguintes questões:

- Quais são as políticas de inclusão adotadas na UNIMONTES, em particular aquela destinada ao acesso, ingresso e permanência de deficientes no ensino superior?
- Qual o perfil dos acadêmicos inscritos na categoria “C” (deficientes) do Sistema de Cotas da UNIMONTES que conseguiram o acesso, ingresso e permanência na instituição?

Mediante essas questões, os objetivos da pesquisa foram quantificar os alunos que tiveram acesso pelo sistema de cotas na categoria de “deficientes” e analisar seu ingresso e permanência no Ensino Superior, traçando um diagnóstico da política de

inclusão da UNIMONTES, numa contribuição para a para efetivação de políticas públicas voltadas para os acadêmicos com deficiência.

Entendemos que esta pesquisa é de grande relevância, pois possibilitou organizar, analisar e confrontar os dados coletados na COTEC- Comissão Técnica de Concursos, Secretaria Geral e Coordenação de Cursos sobre o acesso, ingresso e permanência dos alunos deficientes que utilizaram o sistema de cotas implantado pela Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES, visando constituir um acervo de informações que ofereçam subsídios à formulação de políticas públicas voltadas à população marginalizada do processo de educação superior brasileira, para que os alunos se tornem sujeitos ativos e não apenas expectadores no Ensino Superior.

É importante salientar que o presente estudo encontra aí sua principal justificativa, ou seja, a consolidação de uma política de inclusão na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES em relação à deficiência, proporcionando subsídios e apresentando propostas de ações inclusivas, que colocarão a Universidade no patamar das instituições de Ensino Superior Brasileiro de fato consideradas inclusivas e, contribuirão para futuros estudos.

3. Organização da pesquisa

Este tese está organizada em três capítulos, além desta introdução, na qual apresentamos o tema e o problema da pesquisa, bem como as justificativas para o estudo realizado.

O capítulo 1 constitui a moldura teórica da pesquisa, que foi construída a partir da revisão de literatura de autores de referência no campo da Educação Especial que focalizaram, problematizaram e discutiram em suas obras, além de temas gerais da área, o tema da inclusão do deficiente no ensino superior.

Em seguida, no capítulo 2, são explicitados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com destaque para a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, que foi tomada na perspectiva da inclusão do aluno deficiente no Ensino Superior. O capítulo 2 ainda detalha os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, apresentando o contexto e o local do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e aspectos éticos da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa de levantamento realizado na UNIMONTES sobre o sistema de reserva de cotas, bem como o perfil do aluno com deficiência que pode

fazer o acesso, ingresso e permanência na universidade a partir deste sistema, são descritos e discutidos no Capítulo 3.

A tese culmina finaliza com as Considerações Finais, a lista de referências utilizadas e os anexos da pesquisa.

CAPITULO I

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Deficiência, educação especial, integração e inclusão, à luz de estudiosos.

Historicamente o deficiente era tratado como uma aberração, tanto por seus familiares como pela sociedade em geral, sendo que, ao nascer, eram muitas vezes abandonados por seus pais, como relata Januzzi (2004)

Pode-se dizer que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou as matavam, quando estas não morriam de frio. (JANUZZI, 2004, p.28)

Gugel (2010) ao refletir sobre a pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade menciona que

A sociedade organizou-se coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência. Por volta dos anos de 1902 até 1912, cresceu na Europa a formação e organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência. Levantaram-se fundos para a manutenção dessas instituições, sendo que havia uma preocupação crescente com as condições dos locais onde as pessoas com deficiência se abrigavam. Já começavam a perceber que as pessoas com deficiência precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade. (GUGEL, 2010, p.web).

Dessa perspectiva, Pacheco e Costas (2006) chamam atenção para o fato de que as preocupações com a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência são iniciativas recentes. Ao traçar o desenvolvimento histórico da Educação Especial na Europa e nos Estados Unidos, as autoras assinalam que até o século XVIII,

as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções que representassem a realidade.

Destacam ainda a falta de conhecimento sobre as necessidades especiais como um dos principais fatores para a atitude de marginalização e desrespeito para com as diferenças. Ressaltam ainda que a religião contribuiu, também, para esse acontecimento, pois imaginando o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, colocou as pessoas com necessidades especiais à margem da condição humana, porque não eram “parecidas com Deus”. Outro fator refere-se à consideração social de ser o “deficiente” um “incapacitado” e, por ser irrecuperável, a sociedade não se preocupou em criar serviços para atender-lhes as necessidades individuais. Somente quando algumas pessoas começaram a sensibilizar-se e propuseram medidas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais é que se iniciou a construção de conhecimentos e alternativas de atuação na área de educação especial.

As autoras PACHECO e COSTAS, (2006²) ainda comentam que na Espanha do séc. XIX ainda não havia uma preocupação com a educação das pessoas diferentes, com exceção da educação dos surdos, que teve como pioneiro o religioso espanhol Ponce de Leon e seu discípulo Juan Pablo Bonet. Em meados do séc. XVIII surgem instituições para a educação de surdos e cegos em vários países da Europa, especialmente na França e na Inglaterra, bem como a criação, por Braille, de um alfabeto especial que leva seu nome. No campo da Pedagogia, J. A. Comênio (apud VALLEJO, 1998, p. 28) menciona, em sua *Didática Magna* (1657), a educação dos “idiotas e estúpidos” em uma perspectiva integradora. Outros que também propuseram uma educação para os “normais e anormais” foram PESTALOZZI e FROEBEL, que começam a intervir utilizando o enfoque psicológico, usando o jogo como recurso didático e o adestramento dos sentidos, o que caracteriza a base da futura Educação Especial. No final do séc. XVIII e início do séc. XIX, na maioria dos países europeus, a situação das pessoas com deficiência definia-se pela visão médica.

As autoras (2006, p.web) relatam que todas as pessoas consideradas “inadaptadas”, fossem elas deficientes físicos, mentais sensoriais ou com distúrbios de conduta, foram consideradas enfermas e internadas em hospitais. Isso pelo fato de que predominava a visão assistencialista, de caridade ou proteção a essas pessoas, ou porque

² PACHECO; COSTAS, 2006, p.web

elas representavam perigo para a sociedade. A solução, portanto, era interná-las em instituições separadas, situação que se prolongou até meados do séc. XX. Porém, vão diferenciando-se os atendimentos das instituições da área médica e da área educacional. O domínio da medicina no tratamento das diferenças foi cedendo lugar a outras áreas científicas, como a Psicologia, que começou a focar a psicometria e a genética, como também a área da Pedagogia. A educação inicia a segregação das pessoas com deficiência quando são criados os testes de Binet-Simon em 1905, que visavam separar das classes normais aqueles alunos que não obtinham progressos e que atrapalhavam o aproveitamento dos demais, sendo chamados de “débeis mentais”. Assim, foram criadas as classes especiais para os “retardados”, de acordo com o grau de educabilidade que o diagnóstico médico-psicológico determinava, surgindo, assim a Educação Especial e com ela as instituições e professores.

A educação especial para PACHECO e COSTAS (2006) surge com o advento da sociedade industrial no intuito de atender crianças que não conseguiam acompanhar o processo de educação regular de ensino, revelando o risco da padronização, em diferentes momentos históricos (BUENO, 1997; BIANCHETTI, 1995). Destacam ainda que pedagogos como DECROLY E MONTESSORI tiveram grande influência no desenvolvimento da educação especial. Nesse período, iniciaram-se, também, as especializações para cada tipo de deficiência dentro das instituições. Os centros de Educação Especial vão-se caracterizando segundo a categoria que atendem, como: de surdos, de cegos, de paralisados cerebrais, de deficientes mentais etc. Porém, o ensino de educação especial começa a ser contestado, principalmente quando começam a ser discutidos os direitos civis das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Refletir sobre Educação Especial é necessário contextualizar a integração. Para SILVA (2002) a integração hoje é uma preocupação humana, necessitando de respostas humanizadas que se refletem no presente, sem perder de vista o futuro de pessoas que, independente de suas potencialidades, têm direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial. Integrar significa uma aproximação maior entre os indivíduos com necessidades especiais e os considerados “normais”, sendo necessárias mais ações que intenções, mais interações que manifestações assistencialistas. Uma política de integração jamais será alcançada num sistema de ensino exclusivo, dissociado do ensino regular, mas estendida a todos com as mesmas oportunidades educacionais. A verdadeira integração implica fazerem-se cumprir direitos humanos e

cívicos, mesmo que se tenha que modificar a essência e a estrutura da própria escola, que terá de adaptar-se a todas as pessoas, independente de serem ou não indivíduos com necessidades especiais.

Para Fonseca (1995, p.203), a integração visa, portanto, a “uma viagem de retorno, isto é, pretende restituir a criança deficiente à classe regular”. Para o autor, classe regular, necessariamente, deveria ter apoios, recursos, programas integrados, processos de avaliação, professores com novas atitudes e competências. As “classes regulares” deverão expandir as oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, incluindo os indivíduos com necessidade especiais. Dessa maneira, poderá favorecer a integração, cujo conceito impõe novos programas e currículos, novas funções para os professores das classes regulares, investimento na formação de professores, novos suportes e processos de colaboração entre os técnicos.

Há necessidade, portanto, de que, como educadores e especialistas, juntemo-nos a outros grupos impulsionadores em prol desse movimento de inovação do sistema de ensino para integração, a fim de que nos tornemos um instrumento de facilitação para a mudança educacional. A integração das pessoas com necessidades especiais tem sido um assunto enfocado com interesse por educadores. A tendência internacional aponta para a integração dessas pessoas em escolas normais para que tenham as mesmas oportunidades e realizações que as pessoas ditas normais.

O processo de integração deve ser contínuo e progressivo, iniciando-se na família para chegar à escola e, mais tarde, à comunidade e ao mundo do trabalho. Em Fonseca (1995, p.206), pode-se ler:

A integração não se consegue por leis escolares, nem por espontaneidade social, mas deve ser pensada antes, durante e depois da escola, por ações domiciliares e projetos escolares eficazes, depois, por uma política de emprego e de integração social. Muitos recursos ajudam à integração de crianças às classes normais: rampa, espaços, material didático, inovação tecnológica e recursos áudio-visuais, centros de recursos, apoio de professores, especialistas; currículos e métodos pedagógicos adequados. (FONSECA, 1995, p.206)

O autor citado vai mais adiante, afirmando que: “As Universidades e as Escolas de Ensino Superior deverão permitir a integração de deficientes superdotados, pensando nos acessos, nos apoios informáticos especiais (audiotecas, videotecas etc.) e outros apoios específicos” (FONSECA, 1995, p.208)”.

A integração implica utilização dos recursos de toda a sociedade, ou seja, humanos, materiais, tecnológicos, financeiros e sócio-educativos, no sentido de

desenvolver e reabilitar as crianças com necessidades especiais para que sejam adultos independentes e plenos cidadãos.

O trabalho nos orfanatos e nas instituições similares para indivíduos com necessidades especiais deve favorecer amplos contatos com o mundo exterior e com escolas da comunidade, realizando o intercâmbio de atividades e de docentes.

Outro aspecto diz respeito à formação pré-profissional e pré-industrial, criando multirrelações entre os serviços de educação, saúde e trabalho. A orientação vocacional, que é importante para o indivíduo com necessidades especiais, se bem equacionada, facilita a escolha e, conseqüentemente, sua integração no mundo do trabalho, desde que haja adequação das capacidades de produção a suas limitações. Dimensionar os locais públicos e os espaços culturais e recreativos (teatros, museus, centros de lazer e cultura etc.) constitui suporte que facilita a integração no meio social e recreativo.

Os autores Marchesi e Martín (1995) ressaltam quatro aspectos para a integração:

a) Motivos para a integração – Os motivos apontados foram e continuam sendo de natureza diversa, distinguindo-se, como básico, o que se fundamenta em critérios de justiça e de igualdade. Todos os alunos têm direito a possibilidades educacionais que favoreçam o contato e a socialização com colegas da mesma faixa etária e que lhes permitam, no futuro, integrar-se à sociedade, e dela participar de maneira muito melhor e mais satisfatória. Junto a essa argumentação, foram sugeridas outras de caráter educacional, como a aplicação de uma metodologia mais individualizada (específica para cada necessidade especial), maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais completos, adaptação dos currículos e previsão de recursos instrucionais.

b) Objeções à integração – Os benefícios que a integração pode proporcionar ao sistema educacional e aos alunos em geral podem também ser questionados. Em uma sociedade competitiva em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir não parecem suficientes para defender a integração baseada em valores como cooperação, solidariedade, pois se chocam com os realmente dominantes.

c) O significado da integração – Várias interpretações têm sido abordadas quanto ao significado da integração: ora como um fim em si mesmo, segundo o qual os alunos ficam juntos em uma mesma escola, ora como um processo que afeta somente alunos com necessidades educacionais mais permanentes. Dessas idéias surge outra-a de incorporar á escola regular os alunos dos centros educacionais específicos. Para

HEGARTY, POCKLINGTON E LUCAS (apud COLL, PALÁCIOS e MARCHESI; 1995), o essencial de toda essa dinâmica não é a integração, mas a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isso significa, então, que é o sistema educacional um todo que assume a responsabilidade de uma resposta. Nesse sentido, o conceito de integração educacional não é algo rígido, mas um processo dinâmico e mutante que visa encontrar a melhor situação para que o aluno desenvolva suas potencialidades.

d) Níveis de integração – Distinguem-se três formas de integração: física, social e funcional. A integração física acontece quando classes especiais estão alocadas na mesma estrutura da escola regular; a integração social prevê a mesma estrutura, compartilhando atividades extracurriculares entre os alunos de classes especiais e regulares; a integração funcional possibilita a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

CARDOSO (1992) aborda a integração educacional e comunitária e defende que “este viver e conviver em sua própria comunidade é um direito e uma questão de justiça” (p.90). É justo, portanto, que a pessoa com necessidades especiais frequente a mesma escola de seus irmãos e vizinhos, perto de sua casa, facilitando-lhe o deslocamento. O princípio de integração não nega o atendimento específico de que o aluno necessita, mas tem grandes implicações pela necessidade de recursos específicos.

Ocorre integração na comunidade quando os indivíduos se identificam com os outros membros dessa comunidade (CARDOSO; 1992). Desse modo, estará recebendo o apoio e a ajuda necessária a seu desenvolvimento e participação na própria comunidade. Assim, é possível haver troca, partilha bem como a aceitação dos indivíduos como membros integrantes e plenamente participativos. Muitas crianças são previamente “rotuladas”, necessitando de algum tipo de ação educativa especializada. Outras vezes é a própria comunidade que tem valores determinados e exclui as pessoas que não compartilham as mesmas características e habilidades do grupo social.

Historicamente, as pessoas com necessidades especiais têm sido consideradas pela sociedade como pessoas “de fora”, “separadas das demais.” Sua integração ao grupo não acontece automaticamente, mas é fruto de um processo que requer esforço e planejamento, envolvendo famílias, escolas e, de modo especial, a comunidade, com todas as suas instituições.

O processo de integração educacional e comunitário como um todo, deverá estar direcionado para mudanças de atitudes, como a valorização das diferenças e do

cooperativismo, descoberta e aceitação de dificuldades, deficiências e necessidades específicas de cada ser humano e, ainda, bem como descoberta e valorização das potencialidades e dons específicos de cada um nas comunidades (CARDOSO; 1992).

Tal justificativa é corroborada por JUSTE (1996), ao defender a integração de alunos com necessidades especiais, desde que a escola introduza recursos, de maneira sistemática, nos currículos escolares. MARTINS (1998) defende que a integração dos surdos na escola pública brasileira, sem professores habilitados, além de pulverizá-los, dificulta a prática da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e leva ao isolamento e às reprovações escolares.

ALCANTUD (1995) considera que um tradutor de signos é de grande valia para a integração da pessoa surda na universidade. O autor citado ressalta que a Universidade de Grande na Espanha, por exemplo, dispõe de tradutores de signos nas classes freqüentadas por alunos surdos.

No Brasil, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos teve início no século XIX, com base em experiências da Europa e Estados Unidos. Porém, a inserção da Educação Especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos 50 e início da década de 60, do século XX.

Podemos dizer que a evolução na educação especial brasileira aconteceu em dois períodos: de 1854 a 1956, quando se destacam as iniciativas oficiais e particulares isoladas; e de 1957 a 1993, quando encontramos as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No período de 1854 a 1956, destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, primeira medida em relação ao atendimento escolar às pessoas com necessidades especiais, concretizada por D. Pedro II em 1854.

Em 1890, já no governo republicano passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos, e em 1891 a escola denominou-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi também D. Pedro II que, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, em 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual, em 1957, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

A instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação às pessoas com necessidades especiais, no 1º - Congresso de Instrução Pública, em 1883, onde foram discutidas a sugestão de currículo e a formação de professores para surdos e cegos.

A assistência aos deficientes mentais teve início em 1874 no Hospital Estadual de Salvador Bahia, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira.

Outro importante indicativo do interesse da sociedade pela educação das pessoas com necessidades especiais foi no começo do século XX, com a publicação de trabalhos científicos e técnicos, como, por exemplo, a monografia intitulada “Da Educação e Tratamento Médico–Pedagógico dos Idiotas”, apresentada pelo Dr. Carlos Eiras no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, no ano de 1900.

No trabalho junto a deficientes visuais, destacam-se o Instituto Benjamin Constant (IBC), que em 1942 editou em braile a Revista para Cegos e em 1949 passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que os solicitassem; o Instituto de Cegos Padre Chico; e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que produzia e distribuía livros impressos em Sistema Braile.

Apoiando deficientes auditivos, destacam-se o Instituto Santa Terezinha, que é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller; e o Instituto Educacional São Paulo.

Quanto aos deficientes físicos, podemos citar a criação de entidades: Escola Rodrigues Alves, no Rio de Janeiro, 1905; Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, 1931; Lar-escola São Francisco, em São Paulo, 1943; Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Santos, 1949; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD, em São Paulo, 1950; a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR, no Rio de Janeiro, 1954.

No que se refere aos deficientes mentais, enfatizamos o Instituto Pestalozzi de Canoas; a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; a Sociedade Pestalozzi de São Paulo; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de São Paulo.

No período de 1957 a 1993, o governo federal voltou-se para o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais. A primeira iniciativa delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, finalmente, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Com essas ações, a Educação Especial adquire maior atenção por parte do governo federal, que, ainda, procede à

criação de órgãos, como o Grupo-Tarefa de Educação Especial (1972), o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP e a Secretaria de Educação Especial SESPE.

No que diz respeito às políticas públicas de educação especial, destaca-se a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE em 1992, que já utiliza o termo “portador de necessidades especiais”, porém, como sinônimo de “portadores de deficiência”. A Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus, elaborado em 1993, é outro documento que deve ser mencionado, pois visa à revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores e outros profissionais que atuam com pessoas com necessidades especiais. Além disso, vai ao encontro de uma ação estratégica da CORDE, que propõe difundir informações sobre as pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação.

Ainda citando os documentos relacionados às políticas públicas, nos quais o Brasil se compromete em garantir educação para todos, enfatizamos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia; a Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na Espanha, que prevê providências educacionais para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino; a LDB 9394, de 1996, que dedica o capítulo V à educação especial; o Documento da Guatemala – convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em 1999; o Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; e o PAED (Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência), criado em 2004 e que tem por finalidade garantir, supletivamente, recursos financeiros para as escolas de educação especial.

Notamos que os documentos mencionados estão de acordo com o atual entendimento das necessidades educacionais especiais, assim como o enfoque cultural-integrador, que se apóia no currículo para orientar a prática voltada para a diversidade. Desse modo, o amparo da legislação torna-se fator primordial para que se efetivem as mudanças necessárias no âmbito educacional, assim como em toda a sociedade para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em decorrência das grandes mudanças que estão ocorrendo na área educacional em geral, estamos passando da segregação à flexibilidade e à adaptação do sistema

educativo. Entretanto, no que se refere à educação especial, devemos destacar que os dois enfoques - o baseado nos déficits e o cultural-integrador - coexistem atualmente, tanto nas pesquisas, onde evidenciamos autores como CARVALHO (2002), MANTOAN (2001), GLAT (2003), quanto nas práticas educativas dos profissionais. Porém, embora ainda não esteja totalmente superada a proposição que entende que a falha está no aluno devido a suas deficiências, questiona-se, cada vez mais, o papel da instituição de ensino, e até que ponto ela falha ao não ser capaz de dar resposta às demandas de seus alunos.

Hoje, os princípios básicos que sustentam a educação especial estão fundamentados em três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade.

Quanto aos professores, diferenciam-se no que se refere a suas posturas: a terapêutica e a preventiva. Os professores que se incluem na perspectiva terapêutica consideram como causas das dificuldades de aprendizagem as características do aluno e julgam ser essas dificuldades algo externo a sua função. Os professores que se situam na perspectiva da prevenção veem a si mesmos como instrumentos para resolver as dificuldades de aprendizagem por meio de suas intervenções educativas.

Dessa forma, seria a qualificação e a flexibilidade da resposta educativa a alternativa à segregação e à dualidade nos casos em que aparecem dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem.

No ensino superior não é diferente; as perspectivas da inclusão, hoje estão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino.

Tendo como referência o que explicita o Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o qual afirma que: Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Atualmente, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. As tentativas de ruptura com práticas excludentes proporcionaram a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Nesse contexto, entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Apoiamos Semeghini (1998), que diz que uma escola inclusiva é aquela que aceita a variedade humana e a ela se adapta, sendo capaz de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

Entendemos que a educação é algo fundamental à própria existência da pessoa, mas a história elucida que nem sempre assim se entendeu tal direito em relação a pessoas consideradas deficientes. Constata-se, sobretudo através da análise de documentos legislativos, que houve diversas alterações na construção social da deficiência, indicando uma contínua evolução nas atitudes sócio-político - educativas nas últimas décadas, sinalizando para a integração educativa como estratégia de combate à exclusão.

Advogando-se que todos devem aprender juntos, no âmbito da “Escola para Todos”, tem-se promovido a inclusão dos alunos, sejam eles quais forem e nos vários graus do sistema educativo.

Conforme ressalta Amaral (1999) apud Pessini, Silva e Silva (2007),

(...) a educação é um meio para que as pessoas comecem a enxergar o mundo de forma diferenciada e, com uma base educacional, possam estabelecer seus objetivos e pensamentos sobre si mesmo, criando sua própria emancipação, autonomia e participação, que juntas formam o tripé sobre o qual se assenta a cidadania. Por isso se torna tão importante refletirmos sempre sobre educação e inclusão, para que a educação seja sempre acessível a todos (AMARAL, 1999, apud PESSINI, SILVA E SILVA, 2007, p.21)

Tal aspecto assume maior relevância ao se considerar que, hoje,

(...) em função do papel da educação na vida das pessoas, na construção da cidadania tem de se discutir o papel da Universidade para garantir o acesso à permanência e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docentes, discentes e de funcionários. (PIRES, LOPES & OLIVA FILHO, 2003, p.1)

Na verdade, a sociedade tem consciência de que existe a diferença, e de que cada cidadão pertencente a ela é diferente, mas o que ocorre é a aceitação de que é direito ser diferente, mesmo estando naquele espaço. Assim sendo, concordamos com Mantoan (2007) quando afirma que

(...) não se pode negar que o tempo atual é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. (...) Temos o direito de ser, sendo diferentes e, se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em queremos ser também diferentes de direito. (MANTOAN, 2004, p. 17),

Muitos outros pontos deveriam aqui figurar, entretanto parece-nos importante, neste momento, reiterar que

(...) as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação do indivíduo de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem/mulher e da sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar (MAZZOTTA, 1998, p.53).

Isso porque, como já assinalou Mantoan (2004)

(...) a inclusão remete à consideração da diferença, como um valor universal, que é disponível a todos, desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo. Viver a inclusão e entender as diferenças, eis um desafio que não é dos mais fáceis a enfrentar. (MANTOAN, 2004, p.17),

Isso posto, a inclusão envolve mudanças, adaptações, e todo processo de mudança é gerado a partir de um conflito, desequilíbrio. Isso incomoda, causando um desconforto até encontrar novamente o ponto de equilíbrio, que será a acomodação conforme os estudos piagetianos. Como isso é um processo, significa que será paulatino, e nem todos aceitam o desafio, embora cada vez mais, desde a metade dos anos setenta, nossa consciência esteja se abrindo para essa mudança, ou seja, para o fato de que somos diferentes. Para Mantoan (2004, p. 19), “a análise de grande parte das

propostas de ação educacional visando à inclusão revela, habitualmente, dimensões éticas conservadoras, baseadas na lei natural e/ou em leis escritas e promulgadas”.

Segundo Barroco (2003) apud Pessini, Silva e Silva, (2007, p.20), a inclusão é de uma proposta para que a sociedade tenha respeito pela diversidade em nosso meio, entre elas as necessidades educativas especiais. A inclusão propõe que as instituições de ensino se preparem para receber essas pessoas desde o início de sua vida escolar. Uma das dificuldades encontradas para colocar em prática essa inclusão está ligada ao preconceito e à falta de conhecimento que a população em geral tem sobre a diversidade, e sobre as maneiras de se realizar a inclusão, levando muitas vezes a realizar a inclusão perversa.

Para Mazzotta (1998) apud Pessini, Silva e Silva, (2007, p.20), a inclusão e integração são processos essenciais à vida humana ou à vida em sociedade. Há duas vias de análise quando se abordam os temas da inclusão e integração escolar. Uma delas se dá pela visão estática ou dicotômica, em que educandos são percebidos como comuns ou “especiais” (diferentes, deficientes, anormais etc.). Nessa visão, a educação escolar é caracterizada como comum ou especial visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns, se escolas comuns, de um lado; e, de outro, alunos “especiais” e escolas ou classes especiais. A outra se dá pela visão dinâmica ou por unidade, em que cada educando, na relação concreta com a educação escolar, pode demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, uma situação compreensiva e inclusiva.

A reflexão de Pessini, Silva e Silva (2007, p.20), mostra que Mazzotta (1998) defende a visão dinâmica, base do princípio da não segregação, que possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender. Numa educação baseada no princípio da não segregação ou da inclusão de todos, é preciso que se entenda que a inclusão e integração não se concretizam pela simples extinção dos serviços ou auxílios especiais de educação. Há alunos que necessitam desses recursos no seu processo de inclusão e integração; no entanto, há outros em que esses recursos são dispensáveis.

Pessini, Silva E Silva (2007, p.21) também mencionam que a inclusão requer uma revolução de paradigmas. Em reforço a esse argumento, recorrem a KAFROUNI& PAN (2001), ressaltando que essa mudança

[...] não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo. (KAFROUNI& PAN, 2001, p.33)

De acordo com Mazzoni et al. (2001) apud Pessini, Silva E Silva, (2007, p.21), para a admissão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais é preciso considerar:

Deficiência visual: textos ampliados, lupas ou outros recursos óticos especiais, dependendo da visão (subnormal ou reduzida). Fazer uso de recursos ou equipamentos específicos para cegos, como provas orais, gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, ou diversas ferramentas que se adaptem às necessidades do deficiente visual, como sistemas de leitura de texto digital com saída de voz. Deficiência física: adaptação de espaço físico, mobiliários e equipamentos. Realizar provas orais gravadas, computadores ou outros recursos. Deficiência auditiva: presença de intérpretes de língua de sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova pelo surdo. (MAZZONI et al. 2001 apud PESSINI, SILVA E SILVA, 2007, p.21),

Moreira (2004) apud Pellegrini (2006 p.13)

(...) analisa as necessidades referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e de sua escolarização, exigindo uma atenção mais específica e/ou recursos educacionais diferenciados para as necessidades educacionais especiais, (...) e/ou diferente daquele que o sistema educacional, normalmente oferece aos alunos, particularizando sua individualidade. (PELLEGRINI, 2006 p.13)

Amiralian et al (2000 p. 98) apud Pessini, Silva e Silva, (2007, p.21) descreve:

a)Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra.

Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

b)Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Nesta mesma visão, Mantoan, (2004 p.20) afirma que as propostas político-educacionais entendem que as deficiências estão fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, a partir das quais só nos resta aceitá-las, passivamente. Essas pessoas estão fadadas à predição de que pouco ou nada evoluirão além do que está previsto no quadro geral das especificações estáticas de seus níveis de comprometimento, categorias educacionais, quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e de outras tantas mais.

É clara a capacidade e competência dessas pessoas; o que dificulta essa desenvoltura e desempenho no âmbito social é a falta de oportunidades ou “medo” de possibilitar o acesso delas à participação efetiva nas instituições, seja como educandos ou funcionários, impedindo, assim, que possam aflorar suas capacidades, pois estariam trazendo à tona que a sociedade é quem os incapacita. Isso é doloroso, pois é mais fácil projetar no outro os problemas e defeitos que são seus do que aceitar sua insuficiência, pois entraria num processo de rejeição de si próprio.

Concordamos, pois, com os argumentos de Mantoan (2004, p.21), quando assinala que a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, da idéia de trama, de tecido, que nos propõe MORIN (2001). Implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora. Esse movimento provoca uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. A dimensão ética, crítica e transformadora da inclusão faz desse aluno um outro sujeito, liberado dos modelos ideais, permanentes, essenciais em que a lógica conservadora da escola o aprisiona.

1.2 Estudos sobre deficiência no ensino superior

Nesse momento histórico brasileiro, “inclusão” merece destaque, tendo em vista as políticas implementadas pelo governo federal de acesso ao Ensino Superior, como o ProUni, o Incluir e o Reuni, com o objetivo de ampliar o nível de escolarização da população.

No mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência representa desafio, desde a modalidade de educação infantil até o ensino superior, em instituições públicas e privadas.

No Brasil, as estatísticas oficiais, estudos e pesquisas elucidam sobretudo, a condição desse alunado em processo de inclusão na educação básica, com suporte na Declaração de Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994).

Todavia, pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, o que dificulta a formulação de políticas públicas que contemplem ações promotoras de uma educação inclusiva também no ensino superior.

Entendemos que o aumento de pessoas com deficiência no ensino superior está relacionado com as novas políticas de inclusão e com uma maior conscientização promovida por movimentos sociais e organizações não governamentais.

Segundo a Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão/MEC (2009) houve um crescimento no número de alunos no ensino superior e a inclusão está efetivamente se implementando, ocorrendo o aumento de 424% nas matrículas de deficientes no ensino superior entre 2000 a 2008.

A evolução na quantidade de ingressantes nas IES brasileiras apresentou no período de 2000 a 2007, o crescimento de 65%, sendo que em 2000, registrou-se o ingresso de 897.557 alunos e em 2008, o total de 1.481.955 ingressantes no ensino superior.

Tabela I- Evolução das Matrículas de Alunos Deficientes no Ensino Superior

ANO	MATRICULAS
2000	2.173
2008	11.412

Fonte: INEP/2008

Segundo o IBGE, no Brasil vivem 25,6 milhões de pessoas com deficiência, mas apenas 0,2% estão matriculados no ensino superior.

Nesse sentido, verifica-se que, além das legislações, é necessário promover amplo debate sobre as políticas públicas de inclusão em todos os níveis da Federação, e Moreira afirma que

Na universidade, o professor geralmente possui um conhecimento específico do conteúdo que ministra. [...], porém, como se demonstrou, para a quase totalidade falta conhecimento específico acerca das NEE. E, diante dos alunos com NEE, os professores já apontaram em outros momentos, a sua debilidade em conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade docente. Do mesmo modo, já foi possível também evidenciar que esses alunos não estão alheios a essa realidade: percebem que grande parte dos professores carece, inúmeras vezes, de conhecimento científico - pedagógico e sensibilidade para lidar com essa situação. (MOREIRA 2004, p.152)

Para melhor fundamentação, buscamos na literatura alguns estudos, ações, projetos, entre outros, que apresentam um quadro com dados importantes referente à deficiência no ensino superior.

Em uma retrospectiva das pesquisas apresentadas de 1991 a 2001, nas reuniões anuais do GT Educação Especial da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, FERREIRA, J (2002) encontrou apenas uma pesquisa sobre o tema, em meio a 138 trabalhos, que foi apresentada por MOREIRA (1998).

Dois estudos que fizeram o mapeamento de pesquisas em educação especial confirmam a escassez de estudos sobre alunos com deficiência no ensino superior na década de 1990. Já era de se esperar que, entre os primeiros estudos publicados na área, houvesse alguns dedicados ao problema do acesso, como o de BERGER, MONTANARI e SILVA (1992). Além de denunciar barreiras arquitetônicas e dificuldades no exame vestibular, trazia a história da abordagem da deficiência pela Universidade de São Paulo - USP, encontrando algumas ações importantes já no início da década de 1980, mas que foram esquecidas, pois eram fruto de iniciativas individuais e isoladas.

O estudo realizado por BACH, CARDOSO e COELHO (1998) na USP demonstrava a precariedade dos mecanismos institucionais da instituição, no que se refere ao atendimento das necessidades de seus integrantes com deficiência.

O estudo iniciado por AMARAL (1998) teve o objetivo de analisar as condições suficientes e necessárias para implantar uma política da USP relativa à deficiência. Interrompida pela morte da autora, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento do Programa USP Legal que foi criado em 2001.

Conforme MAZZONI e TORRES (1998), entre as primeiras publicações há depoimento de professores que acompanharam o ingresso de um estudante de Engenharia Civil com paralisia cerebral, e em 1999 apontaram problemas especificamente relacionados ao ingresso de alunos na Universidade Estadual de Maringá - UEM

SOARES (1998) focou o vestibular da Universidade de Brasília - UnB, que na época já vinha organizando-se e oferecendo adaptações em seu concurso. E, em 2003, SOARES e REBELO detalharam os recursos e todos os procedimentos adotados na UnB para a realização das provas do vestibular, adaptadas para todas as deficiências e problemas diversos.

O problema do acesso ainda foi tratado em outros trabalhos, que também já começavam a se preocupar com a questão do cotidiano acadêmico dos alunos com deficiência.

Na UEM, os fatores que dificultavam o acesso e participação dos estudantes nos cursos foram abordados em ANDRADE, MAZZONI e TORRES (1999 2000 e 2001).

Na Universidade Estadual do Ceará - UECE, Grupo de Pesquisa em Educação Especial, criado em 2002, iniciou suas atividades com um projeto de pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência, em seus vários aspectos.

Alguns estudos foram realizados para conhecer a população de estudantes universitários com deficiência e suas dificuldades e necessidades para estudar. QUEIROZ (2004) relata que, na Universidade de Fortaleza - UNIFOR, uma aluna com cegueira concluiu seu curso de graduação com um trabalho sobre a inclusão de estudantes com limitações naquela universidade, caracterizando essa população. Outras pesquisas visavam propor e desenvolver tecnologias para facilitar a inclusão de alunos com deficiência visual na universidade.

A maioria das pesquisas que trataram da permanência e participação dos alunos com deficiência nos cursos superiores deu grande destaque às barreiras atitudinais e pedagógicas, tidas pelos estudantes, muitas vezes, como mais importante que os aspectos físicos e técnicos.

OLIVEIRA e FERREIRA (1998), FERREIRA S. (2002) e OLIVEIRA e CARMO (2003) descreveram e analisaram o público atendido e os serviços oferecidos na UEL, também pela Comissão Permanente de Atendimento a Alunos com Necessidades Especiais. Essa comissão oferece suporte técnico/administrativo ao acompanhamento de alunos com dificuldades no desempenho curricular, contando com apoio de profissional da área médica, do serviço social, da psicologia social e institucional.

Outros trabalhos têm sido publicados com o objetivo de apresentar os órgãos que apóiam os alunos com deficiência já existentes em algumas universidades, com os recursos e serviços já implementados e projetos de ensino e extensão, com a missão de sensibilizar a comunidade acadêmica como também de transformá-la em inclusiva.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, foi criado o Núcleo de Educação Inclusiva, que iniciou, em 2004, uma pesquisa em que tanto os alunos com deficiência da Faculdade de Educação como os professores e funcionários em contato com eles foram entrevistados, para conhecer seus pontos de vista, dificuldades, necessidades e relações. Novamente se ressalta que a mudança maior deve ser feita nas esferas das relações interpessoais e nas atitudes das pessoas, entre as ações necessárias à construção de um ambiente inclusivo naquela instituição, como afirma FALCÃO et al (2005).

Na Universidade Federal Fluminense - UFF foi implantado um projeto de extensão, como relata AZEVEDO e COSTA (2005), que visava identificar os estudantes com deficiência física e sensorial matriculados nos cursos de graduação em Niterói. O projeto também se destinava a levantar as condições de acessibilidade oferecidas pela universidade, promover a remoção das barreiras atitudinais e arquitetônicas e viabilizar serviços de apoio acadêmico-pedagógico aos estudantes com deficiência, por meio do Programa de Educação Especial da Faculdade de Educação da UFF. Na execução do projeto, a pesquisadora relata situações de receptividade ao debate sobre a inclusão dos alunos em questão, assim como visões preconceituosas que associam a deficiência à incapacidade.

MOREIRA (2005) relata sobre o espaço criado na UFPR para implementar estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos. Recebeu o nome de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE.

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas segundo CARVALHO, ARANHA e MORAES (2001), tem sido sistematizado um trabalho de atendimento aos alunos com deficiência visual, por meio do Centro de Acessibilidade ao aluno Deficiente Visual - CA/DV, usando tecnologias que propiciem o acesso a materiais didáticos de apoio ao ensino e à pesquisa, requeridos para sua formação. Procuram tornar conhecidas, pelos docentes, as soluções disponíveis para os problemas que surgem de acesso à literatura, para acompanhamento de aulas que exigem interpretação de gráficos, esquemas, figuras e recursos áudio-visuais, para realização de provas em conjunto com a classe, para uso de laboratórios e outros.

Outro Núcleo de Apoio Acadêmico – NAAC criado foi o da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Em BRIZOLL e MAINIERI (2005), há relatos de iniciativas para promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Esse núcleo trabalha na identificação das necessidades próprias de cada aluno, para buscar o apoio necessário a seu progresso acadêmico, e orienta a introdução de modificações curriculares quando se fazem necessárias, oferecendo, também, serviços de apoio e promovendo atividades de formação para docentes.

Na Universidade Norte do Paraná – , foi implementado o Programa Permanente de Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais – PROPAE, que busca adequar a ações da instituição relativas às pessoas com deficiência à legislação e implementar iniciativas que promovam a integração dos alunos ao meio acadêmico propiciando-lhes serem e sejam bem sucedidos em seus cursos. Essa experiência foi relatada por PIERALISI et al (2002).

Foi implantado também na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS o Núcleo de Políticas Inclusivas para Apoio do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Teve como objetivo modificar a concepção da deficiência na Universidade, democratizando o ambiente acadêmico. Conforme PEREIRA (2007), as atividades foram iniciadas com um diagnóstico da realidade, por meio de entrevistas com alunos, coordenadores e professores, para localizar as dificuldades sentidas por eles.

Desde a década de 80, a UnB já se preocupava com a inclusão de estudantes com deficiência, implantando o Programa de Apoio ao acadêmico com Necessidades Especiais– PPNE. De acordo com SOUZA, SOARES e EVANGELISTA (2003) o núcleo busca assegurar ampla integração da pessoa com deficiência na universidade, não como política compensatória, mas tendo em vista seu direito à cidadania. É um

programa que contempla a todos os que tenham alguma necessidade que possa perturbar sua permanência no curso, mesmo não sendo considerada uma deficiência, como é o caso da Dislexia ou do Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade.

SOARES (1998) aponta que a Universidade de Brasília tem estado atenta em prestar o devido atendimento ao aluno com deficiências desde o vestibular. As provas acontecem em salas especiais com recursos humanos para prestar um serviço que corresponde às necessidades individuais. Para os alunos com seqüelas mais graves, é permitido o acréscimo de uma hora no tempo previsto para a realização das provas, que são ampliadas e/ou em BRAILLE. Também são oferecidos computadores, leitores, intérpretes de língua de sinais, fiscais para colocarem respostas nos cartões para computadores.

OCAMPO (1998) aponta que a Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) constitui uma comissão para estabelecer sua política em relação ao atendimento das pessoas com deficiências.

Assegurar o direito à diferença na universidade é ensinar a incluir e, se a instituição não tomar para si essa tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão em suas formas mais sutis e mais selvagens.

O processo de inclusão é resultante da interação de fatores individuais e do meio onde as reações sociais dependem das características primárias das deficiências, assim como dos aspectos estruturais e conjunturais da sociedade. (Mendes 1994; Omote 1994)

Segundo a Universidade Metodista de São Paulo – UMESP/2006 existe um projeto que trata da implementação de uma assessoria pedagógica de apoio, professores e pessoal administrativo, para que os alunos com deficiência possam participar plenamente da vida acadêmica. Pretende desenvolver na universidade uma cultura que valorize a diversidade e uma epistemologia educacional coerente com o paradigma da inclusão. As ações que devem ser levadas a cabo pela assessoria dizem respeito ao mapeamento dos alunos com deficiência matriculados, dos recursos de apoio existentes, da acessibilidade e das ações já desenvolvidas com relação à questão da inclusão dessa população; à estruturação dos apoios, tais como adequação dos laboratórios e bibliotecas, adequação curricular e metodológica, contratação de intérprete de libras e leitor, e criação de grupo de apoio; melhorar a acessibilidade física e na comunicação, e trabalhar na sensibilização da comunidade, com a divulgação de informações, discussões e apoio a eventos relacionados às pessoas com deficiência.

Na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, foi criado o Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes - Caad, para facilitar a inclusão e a participação dos alunos com deficiências em todas as atividades e programas da universidade. Através do Centro, em 2005 os alunos tiveram acessibilidade nos espaços físicos, com sinalização adequada para os alunos com deficiência visual; laboratório de informática com *software* para leitura e escrita e cursos para aprender a utilizá-los; adaptações de materiais pedagógicos; intérprete de Libras; cadeiras anatômicas para deficientes físicos; orientação aos professores e outros serviços de apoio.

As bibliotecas universitárias também têm sido foco de discussão para melhorar o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência.

Em ANDRADE e SANTOS (2004), encontra-se uma breve revisão da literatura no XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, que mostrava a emergência do tema no setor da biblioteconomia.

Entre os trabalhos sobre essa questão, está o mais antigo, ano de 1987, desenvolvido por alunos do Mestrado de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que levantaram e documentaram as barreiras existentes nas bibliotecas dessa universidade para pessoas com deficiência física e visual, como relata MAGALHAES et al (1987) e, em 1999, SILVEIRA.

A experiência do uso da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina por deficientes visuais foi relatada por FERNANDES e AGUIAR (2000).

Uma proposta de metodologia para estruturar serviços informacionais em bibliotecas universitárias para propiciar o acesso às fontes de informação a alunos com deficiência visual foi relatada por SOUZA (2004). Contemplava a identificação da infraestrutura necessária e as condições para melhor conhecimento de seus usuários.

Outra proposta para tornar acessível a biblioteca universitária da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e apontar aspectos que interferem na construção de bibliotecas universitárias mais acessíveis foi relatada por MAZZONI et al (2000; 2001). O mesmo aconteceu na biblioteca da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília - Unesp-Marília, relatado por FANTIN e EUCLIDES (2004).

A discussão sobre a necessidade de tornar os serviços das bibliotecas mais acessíveis, assim como as propostas e ações realizadas na Unicamp, desde os primeiros projetos na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH até a instalação do Laboratório de Acessibilidade - LAB, foram apresentadas por PUPO e

VICENTINI (1998), PUPO e SANTOS (2001), PUPO, CARVALHO e CHAVES (2003).

A experiência acumulada no LAB também vem sendo divulgada nos trabalhos de PUPO, BONILHA e CARVALHO (2004) e PUPO, CARVALHO e Bonilha (2005), ressaltando a produção de partituras em braile em BONILHA, PUPO e CARVALHO (2005)

A história do LAB serviços, parcerias e ações desenvolvidas é detalhada no trabalho de conclusão de um curso de especialização de PUPO (2004); o laboratório é, ainda, mostrado como *locus* de pesquisa. Também por iniciativa dessa autora, com a cooperação de membros do grupo Todos Nós, foi publicado um livro que pode servir de guia para a construção de espaços inclusivos em bibliotecas, considerando suas dimensões arquitetônica, virtual e comunicacional, incluindo a atitudinal, tendo em vista as diferenças interpessoais, conforme relato de PUPO, MELO, PÉREZ FERRÉS (2006).

A seguir outros estudos que faz abordagem ao deficiente no ensino superior entre 1998 a 2007.

Quadro I - Resultados de Pesquisa envolvendo o Deficiente no Ensino Superior.

PESQUISADOR	RESULTADOS
SANTOS, 1998	Realizou um importante estudo para conhecer as condições materiais, humanas e pedagógicas oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia- MG (UFU) para atender as necessidades dos acadêmicos com deficiência física e visual. A autora conclui, através deste estudo, que a UFU não se encontra arquitetonicamente adaptada às necessidades dos acadêmicos portadores de deficiência. Vários prédios foram construídos ou reformados recentemente e não levaram em consideração às necessidades especiais dos portadores de deficiência. Dos vinte e oito cursos estudados, num total de , aproximadamente, mil quatrocentos e setenta e três disciplinas, encontrou apenas dois cursos (Psicologia e Educação Física) e seis disciplinas específicas tratam de assuntos referentes às pessoas com deficiência. Outra revelação importante foi que, no caso dos deficientes visuais, todas as avaliações são realizadas em linguagem convencional, exigindo a participação de um funcionário para ler e escrever e prova.
SANTOS E CARMO, 1998	Também constataram falta de acessibilidade na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, tanto no acesso quanto ao longo do curso.
MICHELS, 2000	Realizou um estudo na Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, cujo objetivo principal era viabilizar a implantação de um Centro de Recursos Humanos Tecnológicos e Materiais, visando a minimizar os efeitos negativos das deficiências no processo ensino-aprendizagem. Em seu estudo de Mestrado, apresenta uma pesquisa realizado por DINIZ (1997), sobre as instituições de Ensino Superior no Brasil e o alunado da educação especial, desenvolvido no ano de 1993. Nesta pesquisa, o autor evidenciou que ao investigar 45 das 89 instituições ligadas ao Clube dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), somente 13 delas expressaram oferecer alguma política institucional de atendimento e democratização de acesso e permanência aos alunos portadores de necessidades especiais. Nas demais não havia preocupação em fazer qualquer

	<p>adaptação ou política de assistência a essas pessoas. Isto expressa um número pouco representativo de pessoas com deficiência com acesso ao Ensino Superior, principalmente quando comparado ao número total de pessoas com deficiência em nossos países. Apresenta o estudo de COLLAÇO (1999) que destacam como barreiras para aprendizagem de oito acadêmicas surdas matriculadas no Ensino Superior, as dificuldades apresentadas pelos professores na comunicação, na metodologia de ensino e no processo avaliativo destacando a medida da inserção da interprete como importante na mediação da aprendizagem das alunas, embora não descartem a importância da qualificação do professor para se comunicar e inserir outros dispositivos em sua docência com as alunas surdas. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, a investigação considerou especialmente as condições psicológicas, psicossociais e psicopedagógicas levantadas junto a esses alunos, que também apontaram dificuldades no relacionamento com os professores em decorrência de preconceitos</p>
MAZZONI e TORRES, 2000	<p>Discutiram o uso de recursos de informática no ensino para universitários com deficiência como solução para melhorar sua acessibilidade.</p>
BANDINI et al, 2001	<p>Realizaram levantamento em 29 instituições de Ensino Superior, em 1999, que mostrou que ao longo dos anos 1990, houve uma mudança significativa nas condições oferecidas para o acesso e permanência das pessoas com algum tipo de limitação. Porém, quatro delas ainda não ofereciam nenhuma adaptação aos candidatos com deficiência no vestibular. Das 25 que ofereciam vestibular adaptado, cinco ainda não ampliavam o tempo de duração da prova para candidatos com deficiência visual e somente sete delas ampliavam o tempo para candidatos com surdez. Dezesesseis instituições, no entanto, já realizavam correção diferenciada da redação dos alunos surdos.</p>
CARVALHO, 2001	<p>Demonstrou a plena viabilidade de acesso à educação a distância no Ensino Superior pelo deficiente visual, apontando 37 soluções tecnológicas que podem ser utilizadas pelos implantadores desses cursos e propondo a educação a distância como uma alternativa para minimizar as barreiras de acesso desta população ao Ensino Superior.</p>
BUENO, 2002	<p>Fez um levantamento da pesquisa em Educação Especial desenvolvida no ano de 1998. Obteve respostas de 58 universidades brasileiras, encontrando 127 estudos em andamento em 34 destas IES. Apenas um dos trabalhos informados ao pesquisador investigava o problema de alunos com deficiência em uma instituição de Ensino Superior, intitulando-se "Ingresso, acesso e permanência do aluno com NEE na UFPR". O autor não oferece outras informações sobre o trabalho, mas em 1998 foi concluída uma pesquisa de iniciação científica com este título por MOREIRA e HEMANN (1998).</p>
PARRON et al, 2002	<p>Realizaram um estudo de caso com alunas surdas, realizado na Universidade do Oeste Paulista - Unoeste apontou as dificuldades de assimilação do conteúdo e a comunicação como os principais obstáculos à inclusão de surdos na universidade. No início da pesquisa a universidade estava despreparada para atender alunos com surdez, mas os obstáculos vêm sendo minimizados e os professores procuram oferecer suporte à aprendizagem.</p>
JULIANI e COLAÇO, 2002	<p>Estudaram a inclusão de alunos com surdez severa e profunda matriculados, em 1999, no curso de pedagogia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil, em Londrina, que incentivava o ingresso destes alunos. Após um acompanhamento de três anos, o trabalho relata as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos e docentes. No entanto, a UniFil ministrou cursos de iniciação a Libras para alunos e docentes e promoveu encontros das pessoas surdas e ouvintes. A presença desses alunos teve uma influência muito positiva sobre a visão que a comunidade universitária tinha das pessoas com deficiência auditiva.</p>
PESSINI, 2002	<p>Em uma instituição particular, encontrou estudantes com deficiência que acusaram enfrentar muito mais dificuldades relacionadas aos aspectos psicopedagógicos e</p>

	psicossociais do que ambientais ou estruturais. Esta autora também orientou uma pesquisa institucional (GABRIEL et al, 2004) na Unipar, em que as necessidades mais apontadas pelos alunos com deficiência eram de caráter psicopedagógico.
MAZZONI, TORRES, ALVES, 2003	Relatam que as tecnologias para ajudar técnicas compatíveis com as necessidades das pessoas com deficiência, que também serviriam como mediadores da aprendizagem de qualquer pessoa estão sendo produzidos num ritmo muito intenso. Neste mesmo estudo descrevem que o conhecimento dos professores universitários sobre deficiência, associado à ajuda técnica compatível com sua deficiência. Os resultados do trabalho mostraram que metade dos professores entrevistados não fez qualquer associação e, a outra metade fez apenas algumas poucas associações. Este estudo explicita a carência de informações das universidades e seus professores no conhecimento sobre as necessidades de seus alunos com deficiências, como também na apropriação das novas tecnologias, elementos que poderiam favorecer que os alunos com deficiência viessem a ter um maior aproveitamento em seus estudos.
MAZZONI, 2003	Realizou pesquisa sobre a incidência dos fatores ambientais que, do ponto de vista de alunos com deficiência de quatro universidades públicas do Paraná e Santa Catarina, influenciavam positiva ou negativamente as atividades desses estudantes no ambiente universitário. Além do levantamento de barreiras físicas, a avaliação dos depoimentos obtidos permitiu verificar diversas situações de conflito entre alunos e docentes, sendo freqüente que as necessidades específicas dos alunos fossem ignoradas. Os alunos reclamavam do deslocamento excessivo dos professores pela sala de aula, o que prejudicaria o processo de gravações das aulas ou de leitura labial, da carência de redundância na transmissão das informações importantes e da falta de distribuição de roteiros com resumo dos conteúdos abordados nas aulas.
LIMA, VALDÉS E SAMPAIO, 2003	Apresentam estudo feito sobre a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior em Fortaleza, nos trazem que antes de se inserirem em universidades privadas as pessoas com deficiência tentaram entrar em instituições públicas e não conseguiram. É necessária uma observação a este respeito, por duas razões: primeiro, pelo grande número de pessoas com deficiência estarem inserindo-se no Ensino Superior privado, 70% das matrículas estão neste setor; segundo, pelo baixo número de instituições privadas que aderiram a programas e serviços que possam favorecer a permanência e a formação de qualidade a estas pessoas.
LIMA, 2003	Ressaltou as adaptações já oferecidas no vestibular e os aspectos que ainda precisariam ser considerados para propiciar condições mais equitativas.
VALDÉS et al, 2003	Entrevistaram, na UECE, estudantes com e sem deficiência, coordenadores de curso, professores e gestores, de onde depreenderam uma visão favorável, mas ainda limitada da inclusão, como a de garantir acesso, mas desde que o aluno se adaptasse às condições da instituição. Outro resultado digno de nota é a dificuldade dos estudantes se reconhecerem como pessoas com deficiência, negando, inclusive, a necessidade de adaptações físicas e/ou curriculares.
FERNANDES et al, 2003	Localizaram as principais barreiras arquitetônicas e comunicacionais na Uece, estudando os principais pontos de acesso e circulação.
OLIVEIRA, 2003	Buscou identificar, junto aos estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Relatou que a universidade possui normas que amparam o estudante com deficiência desde 1991 e conta com o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, que busca a remoção de barreiras físico-arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Também detectou que os alunos ainda tiveram dificuldades nas relações interpessoais, encontradas com maior freqüência entre os professores, como também nas barreiras pedagógicas. Os obstáculos mencionados pelos alunos referiam-se à má-vontade ou displicência dos professores em atender às suas solicitações, fornecendo, por exemplo, material alternativo para que o

	<p>aluno com deficiência pudesse estudar ou acompanhar melhor a exposição das aulas, como uma transparência ampliada, cópia impressa de seu conteúdo ou arquivo em disquete. Às vezes, os professores presumiam que a alternativa que funcionava para um aluno com baixa visão deveria funcionar da mesma forma para outro, negando-se a atender uma solicitação diferente. Outras vezes, eximiam-se da responsabilidade de um apoio individualizado, simplesmente dispensando o aluno de responder, nas avaliações, sobre algo a que não tinha tido acesso, como, por exemplo, determinada estrutura microscópica. Pior efeito tinha, sobre os alunos, as atitudes paternalistas e discriminatórias que os impediam de exercer as responsabilidades que solicitavam e estavam dispostos a assumir em seus estágios.</p>
VALE, 2003	<p>Após entrevistar coordenadores e os alunos com deficiência da Universidade Federal de Juiz de Fora, concluiu seu trabalho de iniciação científica apontando a necessidade de a instituição conhecer as necessidades individuais desses alunos e de quebrar barreiras atitudinais, principalmente dos professores, recomendando que se invista em sua formação.</p>
MOREIRA, 2004	<p>Aborda as necessidades referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e de sua escolarização, exigindo uma atenção mais específica e/ou recursos educacionais diferenciados para as necessidades educacionais especiais, com um complemento educacional adicional e/ou diferente daquele que o sistema educacional normalmente oferece aos alunos, particularizando sua individualidade. O conhecimento desta diferença torna-se necessário na medida em que cada aluno tem características diferenciadas e traz para a instituição toda essa bagagem cultural, crenças, anseios, expectativas e ansiedades. Neste contexto, encontra-se as instituições escolares, sejam de ensino fundamental, médio ou superior, que têm a obrigatoriedade de satisfazer todas as necessidades destes alunos. A autora discute a relação do professor universitário diante de alunos com NEE. Constatou uma série de obstáculos à inclusão dos alunos com deficiência e levantou as estratégias docentes e discentes para lidar com essas questões. Os depoimentos apresentados apresentam uma ambigüidade nos sentimentos de alguns docentes diante da experiência com os alunos com deficiência, vivida inicialmente com dificuldade e mal-estar ou sentida como assustadora. Mas, em um segundo momento, os docentes avaliaram esta experiência como interessante ou muito boa. A avaliação dos relatos dos alunos demonstrou que o apoio a eles, proveniente dos professores, ainda era raro. Na maioria dos casos de tentativa de aproximação para esclarecimento de necessidades, a iniciativa partiu primordialmente dos alunos e não dos docentes. Os alunos também se queixaram de que alguns deles tentavam conduzir as novas situações com base em suas experiências anteriores sem considerar as necessidades próprias de cada novo caso. Revelaram, ainda, a indisposição de um docente em colaborar com um aluno, desacreditando e desafiando o seu potencial e de outro professor que subestimou a capacidade de uma aluna em frente ao restante da turma.</p>
DELPINO, 2004	<p>Realizaram pesquisa na Universidade Presbiteriana Mackenzie com alunas com deficiência visual que faziam o curso de Pedagogia e Psicologia e com suas professoras, para identificar possibilidades e limites na jornada estudantil destas alunas.</p>
MADUREIRA, 2004	<p>Realizaram pesquisa na UECE com a população dos disléxicos que estudavam na universidade, ressaltando a falta de preparo dos professores para lidar com esta população como um dos grandes obstáculos à sua inclusão</p>
LIMA, DUARTE e SILVA, 2004	<p>Realizaram pesquisa na Universidade Estadual de Maringá com professores do curso de Educação Física, visava conhecer as estratégias e adaptações de que se utilizavam, assim como suas reações frente a esses alunos. O estudo destacou a existência de preconceito por parte de alguns professores, que precedia o contato com o aluno, lançando descrédito sobre suas capacidades. Por um lado, houve</p>

	<p>quem se manifestasse a favor da prova de aptidão ou declarasse que estes alunos deveriam procurar outro curso que pudessem levar a cabo. De outro lado, os professores manifestaram ter sofrido um impacto inicial de apreensão, mas que se transformara em satisfação diante dos resultados obtidos. Outros docentes encararam a chegada de alunos com deficiência no curso como um desafio estimulante para a renovação de sua prática pedagógica. Os autores concluíram que a presença desses alunos foi importante para a formação dos outros discentes para a construção de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência na comunidade acadêmica estudada.</p>
VITALIANO e OLIVEIRA, 2005	<p>Apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas dentro da UEL sobre adaptações curriculares, acompanhamento pedagógico para alunos e professores, bem como levantando a percepção dos estudantes com deficiência acerca do acesso à universidade através das políticas oferecidas. O resultado da pesquisa mostra a satisfação dos alunos com ações desenvolvidas, como também fortalece a necessidade de que as instituições de nível superior desenvolvam planos políticos pedagógicos que possam subsidiar professores e estudantes especiais quanto aos recursos ou estratégias necessárias a esse processo. Em trabalho posterior, trataram das orientações aos professores e adaptações curriculares que ajudam a superar as barreiras pedagógicas naquela IES.</p>
VALDÉS et al, 2005	<p>Apresentam um estudo desenvolvido por FERNANDES e MADUREIRA (2004) que, ao acompanhar dois alunos disléxicos, encontraram na resistência e na falta de preparação dos professores um dos maiores desafios para o aprendizado dos estudantes.</p>
VALDEZ e PAZ, 2005	<p>Estudaram a qualidade de vida do aluno surdo e encontrar estratégias que favoreçam a sua inclusão UNIFOR</p>
GLAT, 2005	<p>O estudo foi desenvolvido na UERJ, após a implantação de sistema de cotas no vestibular para pessoas com deficiência e melhorada as estruturas arquitetônicas da universidade, tornando-a mais acessível, mostra que as barreiras físicas não são as únicas e principais violências sofridas pelas pessoas com deficiência e apontam para a necessidade de mudanças nas concepções da universidade sobre a formação acadêmica e principalmente prática que alterem comportamentos e barreiras atitudinais frente a estas pessoas. A concepção pejorativa da comunidade universitária (assistencialista e excludente) caracteriza-se como nos traz BOURDIEU (1999) em violência simbólica. O estudo nos mostra que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência configurar-se-ão nas relações interpessoais, na atitude das pessoas e no que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre as discussões e debates acerca do quadro que configura a participação do aluno com deficiência no Ensino Superior. Estes sujeitos, em sua maioria mantinham-se distantes dessa discussão.</p>
ONOFRE e ESTRELA, 2005	<p>Realizaram pesquisa na UEPB, com seis alunos com deficiência visual levantando os recursos que já se encontravam à disposição, mas identificando a necessidade de mais tecnologias, de pessoal qualificado para utilização da escrita em braile e de parceria com instituição especializada.</p>
MAZZONI e TORRESI, 2005	<p>Analysaram os fatores que afetam a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior a partir dos relatos de quatro alunos de graduação e pós-graduação da Região Sul do país. Identificaram os recursos e tecnologias utilizados para comunicação, mobilidade e outros aspectos da vida diária e as barreiras encontradas no ambiente universitário que dificultam a vida acadêmica destes alunos.</p>
DELPIZZO, GHISI e SILVA, 2005	<p>Relataram o desenvolvimento de um site acessível que oportunizasse maior qualidade no processo ensino-aprendizagem aos 31 alunos com deficiência visual matriculados no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, onde pudessem ter acesso a materiais didáticos, literários, científicos e informativos.</p>
PORTO, 2005	<p>Estudou os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes com</p>

		Transtorno de Déficit de Atenção na UNIFOR e como apoiar sua inclusão na universidade.
VALDÉZ e PAZ, 2005		Estudaram a qualidade de vida do aluno surdo e buscaram encontrar estratégias que favoreçam a sua inclusão.
PACHECO e COSTA, 2005	e	Estudaram o processo de inclusão de acadêmicos com deficiência na UFSM, colhendo dados junto aos coordenadores de curso. Estes, além de aspectos físicos, consideraram a questão da formação docente como um dos maiores obstáculos para a inclusão, afirmando que os professores não têm o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda. Sugeriram a criação de uma comissão específica em nível institucional para prover medidas que auxiliem no processo inclusivo.
ISRAEL et al, 2005	et al,	Realizaram pesquisa na PUCPR, sobre o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais, da Pró-Reitoria de Graduação. Realizou um mapeamento da acessibilidade no <i>campus</i> e levantado as necessidades dos alunos, o GT já tem uma abrangência bastante ampla nos serviços prestados, com recursos para alunos com limitações visuais, intérpretes para os alunos com surdez e adequações da estrutura física. Os professores encontram-se engajados na identificação dos alunos com deficiência e a comunidade tem sido sensibilizada para a inclusão destes alunos por meio de encontros, oficinas, materiais didáticos e outras ações.
MASINI, CHAGAS e COVRE, 2006	e	Realizaram pesquisa com base na experiência de quatro professores de duas IES privadas do interior de São Paulo que tinham alunas com deficiência visual que procurando identificar possibilidades e limites na jornada estudantil destas alunas.
MASINI e BAZON, 2006	e	Entrevistaram estudantes universitários com diferentes tipos de deficiência e analisaram as situações relatadas do cotidiano estudantil, para identificar os seus elementos facilitadores ou impeditivos e saber as especificidades destas condições para cada tipo de deficiência abordada. Uma parte da literatura encontrada trata de alguma deficiência ou necessidade educacional específica.
CHAHINI e SILVA, 2007	E	A pesquisa foi realizada no Maranhão. As autoras revelaram os principais problemas constatados por ROCHA E MIRANDA (2007). Verificaram que a permanência dos alunos (as) com deficiência auditiva na Educação Superior do Estado do Maranhão está comprometida devido à carência de professores especializados para atender as especificidades de cada deficiência e com o desenvolvimento de adequadas metodologias de ensino. Segundo as autoras as dificuldades foram: filmes dublados; professores explicando assuntos de costas para o aluno; professores explicando muito rapidamente; falta de intérpretes em salas de aula; professores que não sabem a LIBRAS; dificuldades de comunicação professor-aluno; trabalhos com exposição oral; traços de indiferença por parte de alguns professores; preconceito por parte de alguns colegas; barulho dentro da sala de aula resultante de conversas paralelas, além do som do aparelho de ar condicionado. A formação de professores no magistério superior, para áreas que não são pedagógicas, geralmente, não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas às necessidades educativas especiais. Fez pesquisa com estudantes que possuíam deficiência de diversas IES privadas e públicas em São Luis do Maranhão, analisou os principais desafios a serem superados nessas IES. Recomendou maior investimento na Educação Especial e na formação de profissionais que contribuam para a construção de práticas inclusivas e efetivas em benefício da aprendizagem daqueles alunos, que acusavam a desinformação dos professores sobre suas necessidades e a inadequação metodológica.

Fonte: Estudos originais dos autores.³

³ Conforme referências bibliográficas.

De acordo com este mapeamento, podemos traçar um mapa da pesquisa sobre o tema aqui abordado, que pode dar pistas de onde a inclusão dos alunos com deficiência tem recebido mais atenção.

Os trabalhos estão concentrados na Região Sul, Sudeste, Nordeste - e na UnB, em Brasília, representando a Região Centro-Oeste. A maioria dos trabalhos desenvolve-se no contexto de uma só instituição. O estado do Paraná tem o maior número de trabalhos, contemplando a UFPR, UEL, UEM e instituições privadas, como a UNIPAR, UNOPAR E PUCPR. Ainda na Região Sul, aparecem, em menor número, estudos realizados na UDESC, UFSM e também na PUCRS e UNISC, ambas de iniciativa privada.

Na Região Sudeste, apareceram mais estudos na USP, mas também surgiram na UFMG, UERJ, UFF, UFJF, UNESP-Marília e UNICAMP - nas duas últimas, especialmente concentrados nos serviços das bibliotecas. Também há trabalhos que tratam de instituições privadas, como a UPM, UNOESTE, PUC-Campinas, UNIMEP, UMESP, UNICID e Centro Universitário Senac-SP, todas no Estado de São Paulo.

A Região Nordeste também produziu algumas pesquisas, com maior concentração na UECE. Também foram contempladas a UEPB e a UNIFOR.

1.2.1 Mapeamento das Ações afirmativas de instituições públicas do ensino superior

De acordo com o relatório de desenvolvimento humano publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2005), a definição atribuída às ações afirmativas considera-as

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que tem por finalidade combater toda e qualquer forma de discriminação e também reparar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. O objetivo das políticas de ação afirmativa é a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego, nas populações de menor renda e em situação mais crítica. (PNUD, 2005, p.119).

Dessa maneira, a ação afirmativa é um tema que tem sido discutido com grande intensidade no seio da sociedade brasileira, e o recente debate está propiciando questionar a história das minorias discriminadas, servindo em alguns países, para minorar os custos sociais impostos pela colonização, na busca por atingir um ideal

democrático. Portanto, a introdução da discussão das ações afirmativas na pauta da Agenda Política Brasileira é de extrema relevância, uma vez que se insere num contexto de significativas desigualdades sociais e raciais.

As políticas sociais efetivadas, que visam corrigir distorções cometidas contra deficientes, negros ou afro-descendentes, são vistas aqui como algo positivo, pois, “(...) reconhecem oficialmente, por um lado, a persistência da perenidade das discriminações e do racismo e, por outro lado, têm como meta à implantação de políticas públicas voltadas à ampliação da diversidade e do pluralismo em todas as dimensões da vida social.” (SILVÉRIO, 2002: 233).

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Especial - SEEsp, criou, em 2005, o programa INCLUIR, a fim de garantir o direito à educação superior para pessoas com deficiência e cumprir os requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto Presidencial nº- 5.296, de 2004. O programa apóia projetos de instituições federais de ensino superior, que visam garantir o acesso e a permanência para estudantes com deficiência. Dessa forma, propõe que as universidades elaborem seus projetos, a fim de atuarem na diminuição das desigualdades.

Além do programa INCLUIR, existem outras iniciativas que visam à promoção de políticas de apoio a medidas voltadas à eliminação de desigualdades no Ensino Superior, denominadas ações afirmativas. Segundo o MEC (2004),

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. (MEC, 2004 p.web)

Movimentos favoráveis às ações afirmativas para deficientes, negros e alunos de baixa renda ingressarem no ensino superior têm atingido os debates sobre a reforma e a expansão universitária no Brasil. Vinculado ao MEC, há o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – UNIAFRO. Esse programa apóia, entre outras iniciativas, a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas à população negra no acesso ao Ensino Superior. Assim como o programa INCLUIR, o UNIAFRO insere-se nas políticas de ações afirmativas que visam à eliminação de desigualdades no ensino superior. É importante ressaltar que essas iniciativas revelam resultados de uma série de pressões de grupos que têm lutado

contra o preconceito no Brasil, ao mesmo tempo em que estão relacionadas ao movimento de luta pela expansão do ensino superior em nosso país.

A problemática em torno da ampliação do ensino superior no Brasil tem sido alvo de inúmeras discussões, envolvendo a criação de propostas de políticas públicas voltadas ao aumento de vagas nas universidades. Certamente há necessidade de um número maior de brasileiros ter acesso à educação superior, uma vez que, hoje, o acesso às universidades públicas ainda é privilégio de poucos.

Na tentativa de expandir o ensino superior, o governo federal propôs uma reforma universitária, cujo aspecto mais polêmico é a possibilidade de concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda estudarem em universidades particulares.

Segundo MANCEBO (2004), esse programa, denominado “Universidade para Todos” – ProUni aprofundará o preocupante quadro de privatização das universidades brasileiras, uma vez que o investimento do governo está voltado às universidades particulares e não às públicas. A contrapartida do governo, com relação às bolsas disponibilizadas pelas particulares, envolve a isenção de impostos, o que pode ser visto como uma forma de investimento em instituições privadas.

Enfim, o que o ProUni propõe pode não ser o melhor caminho, uma vez que a democratização do acesso ao Ensino Superior deve estar atrelada à qualidade por ele oferecida e ao investimento em instituições públicas. No entanto, de uma forma ou de outra, a necessidade de pensar em possibilidades para tornar a universidade pública mais aberta a diferentes grupos é urgente.

Segundo MOEHLECKE (2004), se o Ensino Superior Brasileiro é privilégio de poucos, isso se acentua no caso dos alunos negros. A autora ressalta que, apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população preta e parda - de acordo com a classificação do IBGE - que conclui o Ensino Superior, representa apenas 2% e 12%. Portanto, a política de ações afirmativas tem como objetivo reparar os afro-brasileiros pelos séculos de discriminação sofrida. Essa iniciativa exige mecanismos mais equitativos de acesso à universidade, a partir de uma “desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” (MOEHLECKE, 2004, p.4)

Ainda nesse contexto, MOEHLECKE (2004) afirma que a igualdade é desejável se estiver inserida em uma relação mais justa, considerando justa a relação que se volta a uma ordem a restituir ou instituir. Dessa forma, as ações afirmativas, no Ensino

Superior, estão voltadas a grupos de pessoas excluídas do acesso a esse nível de ensino, tendo em vista a necessidade de reverter as tendências históricas que os segregaram.

As ações afirmativas podem ser direcionadas a grupos que não são minoritários, mas que estão em desvantagem. Para SANTOS (2003, p.93) “o seu público-alvo não é escolhido/determinado pelo fato de ser uma minoria, mas, sim, por sofrer algum tipo de discriminação que afeta o desenvolvimento das capacidades e/ou talentos de seus membros”.

Segundo MOEHLECKE (2004), a ação afirmativa é uma política de igualdade que visa garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena. Essa autora problematiza a idéia de igualdade ao questionar o posicionamento liberal de que *todos são iguais e devem ter os mesmos direitos – idéia de que as oportunidades devem ser iguais a todos*. Ela aponta que, com a ação afirmativa, o que está em jogo é uma relação mais complexa de igualdade. MOEHLECKE (2004) defende a existência de uma igualdade democrática, pautada na combinação do princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Isso se houver o interesse em diminuir as desigualdades decorrentes da idéia de que todos devem ter as mesmas oportunidades, sem diferenciação.

É esmagadora a problemática que envolve a questão das desigualdades sociais no Brasil. Todos sabem que elas são reproduzidas no acesso à universidade, no entanto esse argumento não pode ser proclamado com o intuito de camuflar a questão especificamente racial. Tendo em vista a maneira disfarçada como o racismo opera em nosso país, MOEHLECKE (2004) afirma que é necessário usarmos critérios raciais para promovermos transformações sociais. Apenas políticas sociais não resolvem a situação de desigualdade racial, pois não é apenas a discriminação social que as pessoas negras enfrentam. Coloca-se em evidência, então, a necessidade de uma combinação de políticas sociais e raciais.

A possibilidade de promover o acesso de pessoas negras ao ensino superior, hoje, é pauta de discussão do Congresso Nacional. Está em tramitação uma política de ação afirmativa que prevê o estabelecimento de cotas mínimas para alunos negros e indígenas ingressarem nas universidades brasileiras. Segundo esse documento, todas as universidades deveriam destinar uma quantidade de vagas a esses alunos, considerando a composição étnica de cada região:

Se, em um estado, 30% da população declarou-se negra ou parda, 30% das vagas reservadas nas Ifes serão destinadas a essa população. Se a população do estado for composta por 12% de indígenas, o mesmo percentual das vagas reservadas será destinada aos indígenas. Terão direito a concorrer pelas vagas étnicas apenas aqueles que tiverem cursado todo o Ensino Médio público. (2008, p.web)

A sociedade, de maneira geral, tem se posicionado de diferentes formas com relação a essa questão. Muitos são contra porque consideram que as ações afirmativas aumentariam o preconceito, e outros são favoráveis porque defendem políticas compensatórias. No entanto, pouco é discutido sobre o significado das políticas de ação afirmativa, como também não é colocada em pauta a reflexão sobre diferentes possibilidades de criação de ações afirmativas, uma vez que essas ações não se limitam ao estabelecimento de cotas.

Acreditamos que devam ser criadas políticas de ações afirmativas para ingresso na universidade, mas há uma grande variedade de possibilidades de ações, e cada universidade deve ter a possibilidade de criar a sua própria, como é o caso da UNIMONTES.

Como observou Michel Agier, citado por MAGGIE E FRY (2002), entre a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que teve lugar em Durban, na África do Sul, em 2001, a postura do governo do Brasil perante a questão racial mudou radicalmente.

A Constituição de 1988 reconhece e condena o racismo, punindo-o como crime inafiançável. Nesse sentido, mantém a longa tradição formal republicana brasileira do arracismo e do antirracismo.

Para a Conferência de Durban, a delegação oficial brasileira encaminhou uma proposta que rompeu com essa tradição, propondo “ações afirmativas” em favor da “população afro-descendente”, entre elas o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas.

ARAÚJO (2003) externa a preocupação com o acesso às vagas das universidades públicas pela parcela mais pobre da população, por considerá-lo profundamente relevante. Salaria que a situação em longo prazo só será resolvida pela melhoria da educação básica pública, no plano nacional. Reconhece, entretanto, não ser possível esperar que isso aconteça. Entende que as universidades podem e devem desenvolver políticas de inclusão social, ou seja, de democratização do acesso a suas

vagas. Ressalta a importância de uma vaga em universidade pública como um bem público, que deve ter o melhor uso possível. Para o autor, é urgente responder à seguinte pergunta: *As universidades públicas podem desenvolver políticas de inclusão social para atender aos justos anseios sociais? O estabelecimento de cotas raciais, de escola pública ou de deficiente/indígena parece responder afirmativamente a essa pergunta.*

Nesse sentido, é necessário fazer um mapeamento das ações afirmativas de instituições públicas do Ensino Superior Brasileiro, para entender o contexto em estudo.

Tabela II - Instituições Públicas do Ensino Superior Brasileiro por Região e Estado com ações afirmativas.

REGIÃO	ESTADO	IES	COMPOSIÇÃO RACIAL	AÇÕES AFIRMATIVAS	AÇÕES DEFICIENTES
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Universidade do Norte-Fluminense (UNF) Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC)	Composição Racial: Branços 54,1%, Pardos 34,0%, Pretos 11,5%, Amarela e Indígena 0,4%	Adotam o sistema de reserva de vagas de 20% para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública 5% para portadores de necessidades especiais, oriundos de povos indígenas e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço. (Lei nº4151/03)	5% para portadores de necessidades especiais,
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)		Acrescenta bônus de 10% sobre a nota final do candidato, que deve ser egresso de escola pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, exceto os colégios federais, universitários, militares e de aplicação. (Resolução 091/2007 – COSEAC)	-----
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) Universidade	Composição Racial: Brancos 46,0%, Pardos 46,3%, Pretos 7,5%, Amarela e	Adota cota de 20% para afrodescendentes e 20% egressos de escolas públicas que	5% para indígenas e portadores de deficiência.

		Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	Indígena 0,1%	comprovarem carência, além de 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Estadual Nº15.259 de 27/07/04)	
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)		Reserva de vagas de 50% para escola pública (considerando sete séries do ensino fundamental ou médio) e dentro deste percentual um teto de 25% para pretos e pardos.(Resolução Nº 16 de 04/11/2004)	-----
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Composição Racial: Brancos 67,7%, Pardos 25,3%, Pretos 5,5%, Amarela e Indígena 1,5%	Adota o sistema de cotas de 10% para população afrodescendente e indígena oriunda de rede pública.(Resolução Nº 23/2004 do Conselho Universitário)	-----
Sudeste	São Paulo	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Faculdade de Medicina S.J. do Rio Preto (FAMERP)		Adota pontuação adicional de 30 pontos para alunos da rede pública e além dos 30 pontos mais 10 pontos para afro-descendentes carentes. (Deliberação CONSU- A – 1 2 / 0 4)	-----
Sudeste	São Paulo	Universidade de São Paulo (USP)		Adota o Sistema de Pontuação Acrescida, no qual um fator de acréscimo de 3% será aplicado às notas das 1ª e 2ª fases para alunos da rede pública. (O INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP – Conselho Universitário, de 23 maio de 2006)	-----
SUDESTE	São Paulo	Universidade Federal do ABC (UFABC)		Adota 50% de cotas para alunos da rede pública, afro-descendentes e indígenas.(Resolução Nº 1 de 7 de abril de 2006)	-----

Sudeste	São Paulo	Faculdade de Tecnologia – São Paulo (FATEC)		Adotou o sistema de pontuação acrescidos para afro-descendentes e egressos do ensino público. (Decreto Nº 49.602, de 13 de maio de 2005)	-----
Sudeste	São Paulo	Centro Universitário de Franca (FACEF)		Adota 20% de vagas para negros, 5% para estudantes egressos de escola pública de ensino e 5% para pessoas deficientes, nos termos da legislação em vigor. Sistema de auto-declaração (Lei Municipal de 6287 de 10/11/2004)	5% para pessoas deficientes
Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)		Reserva 20% do total de vagas para alunos egressos da rede pública no vestibular de 2008. Em 2011, o percentual sobe para 40%, e em 2014 para 50%. Dentro desses percentuais, 35% das vagas serão destinadas a afro-descendentes. Os indígenas serão beneficiados com a reserva de 1(uma) vaga em cada curso. (Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007)	
Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Composição Racial: Brancos 39,3%, Pardos 53,3% Pretos 7,2% Amarela e Indígena 0,2%	Adota reserva de vaga de 40% do total das vagas de cada curso para estudantes oriundos das escolas públicas, e que tenham renda familiar inferior à sete salários mínimos. (Resolução 33/2007 - CEPE)	
Norte	Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Composição Racial: Brancos 21,6%, Pardos 74,8%, Pretos 3,4%, Amarela e Indígena 0,2%	Reserva 80% das vagas para candidatos que comprovem haver cursado as três séries do ensino médio em	

				instituições públicas ou privadas no Estado do Amazonas e não possuam curso superior completo ou não o estejam cursando, deste percentual, 60% é para alunos que tenham cursado o ensino médio na rede pública. (Lei Nº 2.894, de 31 de maio de 2004)	
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Composição Racial: Brancos 22,8%, Pardos 73,0%, Pretos 3,7%, Amarela e Indígena 0,6%	Reserva de 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública sendo 40% serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos. (Resolução Nº 3.361, de 5 de agosto de 2005).	
Norte	Pará	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)		Adota reserva de vagas proporcional ao número de candidatos oriundos de escolas públicas inscritos no processo seletivo. (Edital 13/2006)	
Norte	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Composição Racial: Brancos 25,5%, Pardos 70,2%, Pretos 4,0% , Amarela e Indígena 0,3%	Adota 5% das vagas destinadas à etnia indígena. (Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE Nº 3ª/2004).	
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade Federal de Brasília (UNB)	Composição Racial: Brancos 44,0%, Pardos 48,5%, Pretos 6,6% , Amarela e Indígena 0,9%	Adota sistema de reserva de 20% das vagas para negros. (Resolução CEPE N °38/2003)	
Centro-Oeste	Distrito Federal	Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS-DF)		Adota cota de 40% das vagas, para os alunos que comprovem ter cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas do Distrito Federal. (Lei Distrital Nº 3.361/04)	
Centro-Oeste	Goiás	Universidade Estadual de	Composição Racial: Brancos	Adota cotas de 20% para alunos oriundos	5% para indígenas e portadores de

		Goiás (UEG)	44,0%, Pardos 50,9%, Pretos 4,8% , Amarela e Indígena 0,4%	de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e portadores de deficiência.(Lei Nº14.832, de 12 de julho de 2004)	deficiência.
Centro-Oeste	Mato Grosso	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Composição Racial: Brancos 36,7%, Pardos 55,2%, Pretos 7,0% , Amarela e Indígena 1,1%	Adota sistema de reserva de vagas de 25% para candidatos que se autodeclararem negros.(Resolução Nº 200/2004 – CONEPE Anexo IV)	-----
	Mato Grosso	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Composição Racial: Brancos 50,5%, Pardos 42,6%, Pretos 5,3% , Amarela e Indígena 1,6%	Adota 20% de vagas para negros. (Lei Nº2605), e 10% de vagas para índios. (Lei Nº 2589).	-----
Nordeste	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Composição Racial: Brancos 33,3%, Pardos 59,9%, Pretos 6,7% , Amarela e Indígena 0,1%	Adota reserva de vagas de 20% para a população negra oriunda da Rede Públicas. Este percentual será distribuído da seguinte forma: 60% para mulheres negras e 40% para homens negros. (Ofício/NEAB Nº 79/2003)	-----
Nordeste	Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Composição Racial: Brancos 20,9%, Pardos 64,4%, Pretos 14,4% , Amarela e Indígena 0,3%	Adota 50% das vagas para quem cursou o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental (5ª a 8ª série) em escola pública. Dessas, 80% serão ocupados por candidatos que se declararem negros. (CONSEPE, Julho de 2005)	-----
	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)		Adota 45% de cotas para alunos a rede publica e afro-descendentes. (Resolução 01/2004 - CONSEPE)	-----

Nordeste	Bahia	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)		Adota reserva de 40% para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação. (Resolução N° 196/2002)	-----
Nordeste	Bahia	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)		Adota 50% de cotas para alunos a rede pública, dentro deste percentual 60% é destinado para os auto declarados negros, 5% para índios e seus descendentes e 35% para os demais. (Resolução N° 10/2006 do Conselho Diretor)	-----
Nordeste	Bahia	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)		Adota 50% das vagas de cada curso e em cada turno. estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio e os últimos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública, sendo que, deste percentual, 75% serão destinadas aos estudantes que se autodeclararem negros. Em cada curso serão admitidas até 02 (duas) vagas além das estabelecidas, desde que sejam destinadas a índios reconhecidos pela FUNAI ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos. (Resolução CONSEPE N° 064/06)	-----
Nordeste	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Composição Racial: Brancos 24,9%, Pardos 68,8%, Pretos 5,5%, Amarela e	Adota 25% das vagas que serão destinados a candidatos que se declararem afro-descendentes, mais	Uma vaga de cada curso de graduação da Universidade a cada semestre será

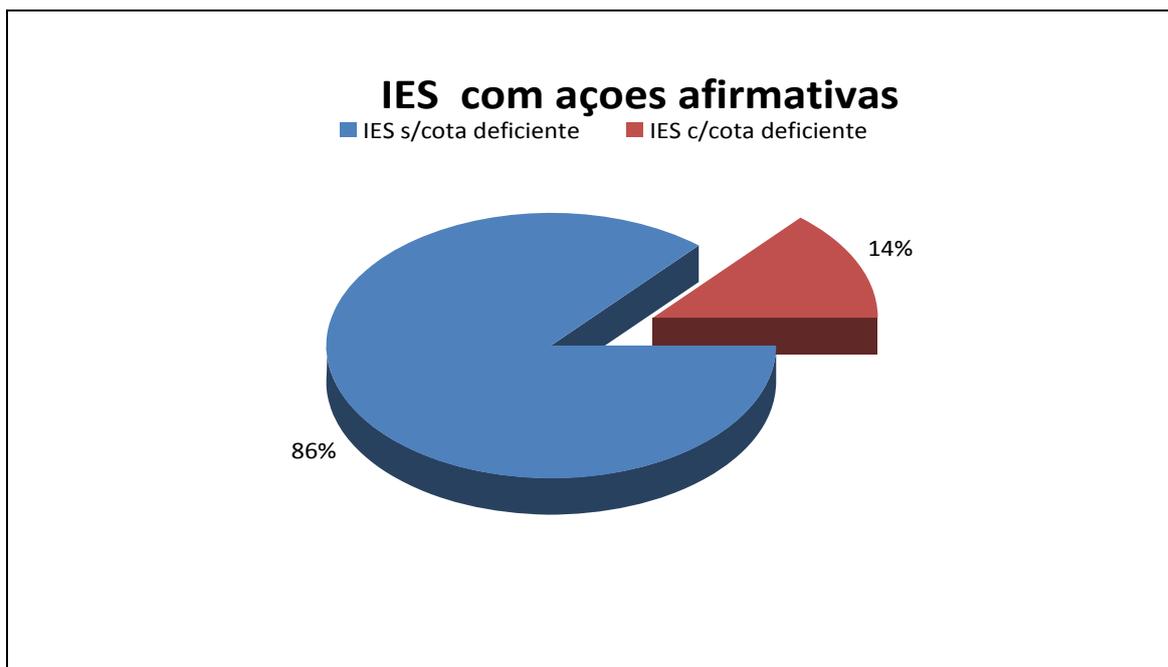
			Indígena 0,7%	25% das vagas serão destinadas exclusivamente a alunos de escolas públicas, independentemente de etnia. Além disso, uma vaga de cada curso de graduação da Universidade a cada semestre será destinada a portadores de deficiência física e indígenas. (CONSEPE, 31/10/2006)	destinada a portadores de deficiência física e indígenas.
Nordeste	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Composição Racial: Brancos 36,1%, Pardos 59,2%, Pretos 4,7% Amarela e Indígena 0,1%	Adota reserva de vagas para cada curso sendo separadas em Cota Universal, que correspondem a 80% das vagas e Cota de Inclusão, correspondendo a 20% para alunos que tenham cursado as três séries do ensino médio na Rede Pública do Estado da Paraíba. (Resolução 06/2006 - CONSEPE)	-----
Nordeste	Pernambuco	Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)	Composição Racial: Brancos 37,0%, Pardos 57,2%, Amarela e Indígena 0,5%	Adota o sistema de cotas de 20% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco. (Resolução Nº 10/2004 - CONSUN)	-----
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)		Adota sistema de pontuação que acrescenta 10% sobre a nota do aluno oriundos da Rede Pública.	-----
Nordeste	Pernambuco	Centro Federal de Educ. Tecnológica de		Reserva 50% das vagas, nas diversas modalidades de ensino desta Instituição, para	-----

		Pernambuco (CEFET-PE)		alunos oriundos de escolas da Rede Pública Estadual ou Municipal. (Resolução nº 49/2006 – CONDIR, de 31/10/ 2006)	
Nordeste	Rio Grande do Norte		Composição Racial: Brancos 36,9%, Pardos 60,6%, Pretos 2,4%, Amarela e Indígena 0,1% Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Adição de pontos fixos sob a nota do aluno (AI) da rede pública que tiver nota igual ou superior a média dos candidatos inscritos (AP). Pontos estes calculados com base no desempenho dos alunos da rede pública e que variam de acordo com o curso. (AI - Argumento de Inclusão)	-----
Nordeste	Rio Grande do Norte	Centro Federal de Educ. Tec. do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)		Adota 50% de reserva de vagas para candidatos oriundos da rede pública. (Resolução Nº 04/2005 do Conselho Diretor de 17/02/2005)	-----
Nordeste	Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Composição Racial: Brancos 24,7%, Pardos 72,8%, Pretos 2,5%, Amarela e Indígena 0,1%	Adota sistema que reserva 5% das vagas para estudantes que tenham cursado todos os anos de estudos, do ensino fundamental ao ensino médio na rede pública. (Resolução Nº 093/06 – COPEX)	-----
Nordeste	Sergipe	Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe (CEFET-SE)	Composição Racial: Brancos 28,3%, Pardos 66,7%, Pretos 4,6%, Amarela e Indígena 0,4%	São destinadas 5% (cinco por cento) das vagas no total geral, de cada curso oferecido, aos Portadores de Necessidades Especiais. (Decreto Federal Nº 298/99, Art. 40)	5% (cinco por cento) das vagas no total geral, de cada curso oferecido, aos Portadores de Necessidades Especiais.
Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Composição Racial: Brancos 73,0%, Pardos 23,3%, Pretos 2,5% , Amarela e Indígena 1,2%	Adota reserva de vagas de 20% para estudantes afro-descendentes, sendo considerados como tais os que se	-----

				enquadrarem como pretos ou pardos, e 20% para estudantes de escola pública. (Resolução N°37/04)	
Sul	Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)		Adota o sistema de cotas específica de 10% para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos negros de escolas públicas que se autodeclararem. (Resolução N° 9, de 26 de abril de 2006).	-----
Sul	Paraná	Universidade Estadual de Londrina (UEL)		Adota 40% das vagas reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros. (Resolução CU N ° 78/2004).	-----
Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)		Adota reserva de 50% das vagas ofertadas em cada curso para candidatos que tenham concluído todas as séries do Ensino Médio em escola(s) pública(s). (Edital 20/2007 - CAFCV)	-----
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Composição Racial: Brancos 84,1%, Pardos 10,4%, Pretos 5,2% , Amarela e Indígena 0,4%	Adota reserva de 30% das vagas em todos os cursos de graduação para alunos auto-declarados negros e egressos de escolas públicas. (CONSUN - Decisão N° 134/2007)	-----
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)		Adota cotas de 50% para candidatos carentes e 10% para portadores de deficiência física. (Lei 11.646/01)	10% para portadores de deficiência física.
Sul	Rio Grande	Universidade		Adota reserva de 10%	5% para portadores

	do Sul	Federal de Santa Maria (UFSM)		das vagas para afro-descendentes; 20% para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas; 5% para portadores de necessidades especiais; e 5 vagas para indígenas. (Resolução nº 011/07)	de necessidades especiais;
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Composição Racial: Brancos 88,1%, Pardos 9,0%, Pretos 2,7% , Amarela e Indígena 0,2%	Adota reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 10% para negros, também formados no ensino público – fundamental e médio. (Resolução nº 008/CUN/2007, de 10 julho de 2007)	-----
Sul	Estado de Santa Catarina	Centro Universitário de São José (USJ)		Adota reserva de 70% das vagas para alunos das escolas públicas de São José. O aluno precisa ter realizado a segunda e a terceira séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais localizadas na cidade de São Jose. (Lei nº 4.279 de 26 de abril de 2005)	-----

De acordo com o Gráfico I das 51 IES públicas que adotaram ações afirmativas, apenas oito IES possuem o sistema de cotas para deficientes.



FONTE: Documentos das IES/2008

Gráfico I- IES públicas que adotaram ações afirmativas

Os dados⁴ revelam que:

- a) 51 instituições adotaram ações afirmativas no Brasil.
- b) 21 universidades são estaduais, 28 universidades são federais e 2 universidades são municipais.
- c) 33 instituições adotaram ações afirmativas para negros.
- d) 30 adotaram sistema de cotas.
- e) 3 adotaram o sistema de pontuação adicional para negros.
- f) 1 universidade tem um percentual destinado a mulheres negras (UFAL).
- g) 1 universidade tem suas vagas destinadas somente à etnia indígena (UFT).
- i) A autodeclaração, como forma de identificação dos candidatos ao sistema, é utilizada pela maioria das universidades.
- j) 8 instituições adotaram o sistema de cotas para deficientes.

Os dados do Gráfico 1 também mostram que somente 16% das IES com ações afirmativas têm aluno com deficiência.

É importante destacar que, em todas essas universidades que adotaram as cotas para deficiente, a porcentagem no total de vagas é de 5%, incluindo os indígenas; sendo assim, as políticas públicas dos deficientes na questão do ensino superior ainda é pequena.

⁴ Dados constituídos através do PDI da IES

Os dados demonstram, ainda, que IES de apenas 7 estados brasileiros adotaram as cotas para deficiente, conforme detalhado na Tabela II

Tabela III - Estados brasileiros com IES com ações afirmativas e IES com cotas para deficiente.

ESTADO	IES PÚBLICAS COM AÇÕES AFIRMATIVAS	IES COM AÇÕES E COTAS PARA DEFICIENTES	% EM RELAÇÃO AO NUMERO DE IES NO ESTADO
Rio de Janeiro	5	4	80%
Minas Gerais	3	2	67%
São Paulo	7	1	14%
Goiás	1	1	100%
Maranhão	1	1	100%
Sergipe	1	1	100%
Rio Grande do Sul	3	2	67%

FONTE: Documentos das IES /2008

Percebe-se claramente que o grupo de pessoas deficientes e indígenas continua marginalizado com relação ao ingresso no ensino superior.

É interessante observar que:

a) Na Região Sudeste 15 IES adotaram as ações afirmativas, mas, apenas 07 têm cotas para deficiente (menos de 50%).

b) São Paulo tem o maior número de IES com ações afirmativas (07), mas, apenas 01 têm cotas para deficiente (menos de 15%).

c) Rio de Janeiro conta com o maior número de IES com ações afirmativas e cotas para deficiente (80%).

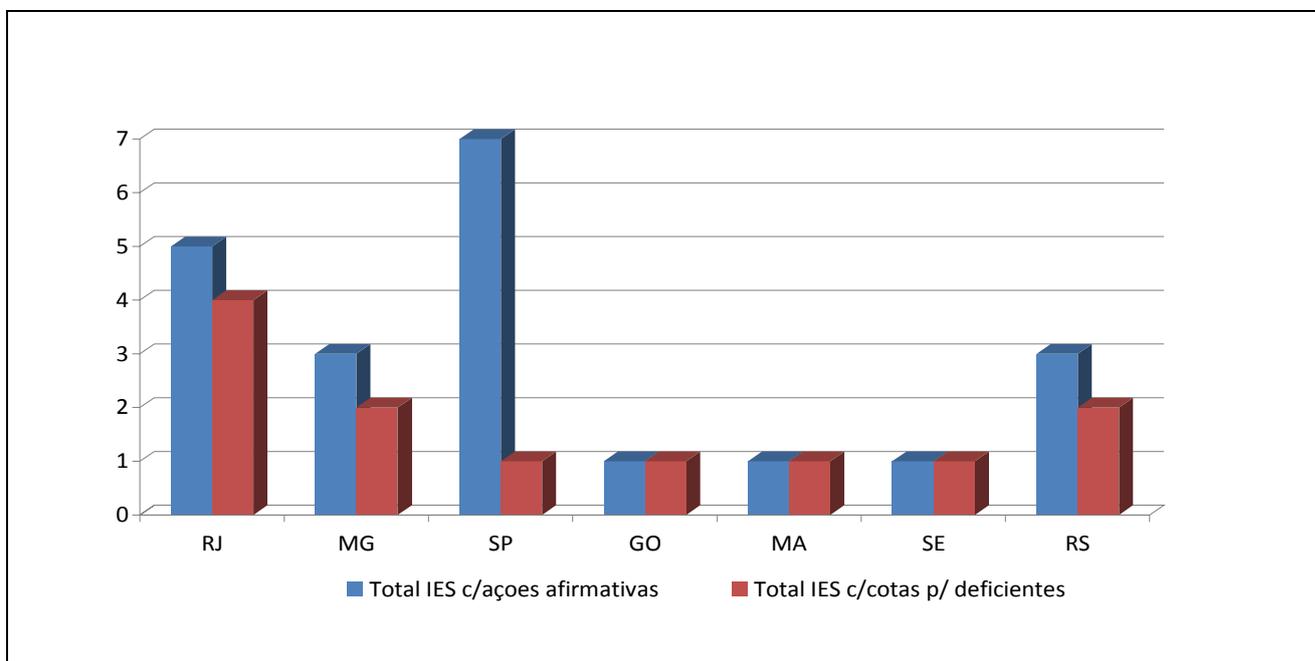
d) Minas Gerais tem 03 IES com ações afirmativas e 67% com cotas para deficientes (02 IES).

e) No Centro - Oeste apenas o Estado de Goiás com 01 IES com ações afirmativas e com cotas para deficientes (100%).

f) Maranhão e Sergipe 01 IES cada com ações afirmativas, e todas com cotas para deficiente (100%)

g) Na Região Sul 03 IES com ações afirmativas e apenas o Rio Grande do Sul com cotas para deficientes (67%)

Ressalta-se que a diferença encontrada entre os números expressos nos Gráficos I e II demonstra que as cotas para deficientes existem em menor quantidade e a escassez de dados e informações na literatura a respeito do tema é um fator preocupante.



FONTE: Documentos das IES /2008

Gráfico II - Estados brasileiros que possuem IES com ações afirmativas com e sem cotas para deficientes.

Ao analisar os dados do INEP referente ao Censo da Educação Superior/2008 encontramos os seguintes números:

a) 2.252 IES no país representando uma diminuição de 29 instituições em relação ao ano de 2007. Pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu, sobretudo, o das faculdades federais. Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, nos últimos anos. De fato, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em muitos casos, deu-se a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica.

b) O Nordeste tem um acréscimo no número de IES, com 10 instituições a mais em relação a 2007.

c) A distribuição de IES por categoria administrativa se aproxima da verificada no ano anterior, com 90% de instituições privadas e 10% de instituições públicas, divididas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%).

d) 1.505.819 novos alunos. As IES privadas foram responsáveis por 79,6% desses ingressos. Entre as IES públicas, observou-se uma diminuição de 10,4% do número de ingressos nas instituições municipais. AS IES estaduais registraram incremento de 2%%, e as instituições federais, um aumento de 6,9% de ingressos em relação a 2007.

e) As IES federais foram responsáveis por mais da metade (52,7%) do total de ingressos em instituições públicas.

Lamenta-se que o INEP, nesse Censo da Educação Superior 2008, embora tenha revelado 12 aspectos importantes da atual situação da educação superior brasileira, não haja mencionado dados de ações afirmativas para o deficiente.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil mais de 24,6 milhões pessoas com deficiência. E o censo da educação superior/2008, demonstra que o Brasil alcançou o número de 11.412 alunos deficientes matriculados em universidades e faculdades indício de aumento de universitários, mas representado apenas 0,2% dos universitários do País.

A inclusão de pessoas com deficiência em cursos presenciais de graduação aumentou 425% nos últimos nove anos no País. No entanto, esse dado representa 0,22% dos mais de 5 milhões de universitários. Não há, porém, números exatos sobre quantos estão cursando ou já concluíram o ensino médio e estariam aptos a buscar uma vaga na universidade. O aumento de pessoas com deficiência no ensino superior, segundo educadores, está relacionado com as novas políticas de inclusão e com uma maior conscientização promovida por movimentos sociais e organizações não governamentais.

Entendemos que as discussões sobre as desigualdades no ensino superior se desenvolveram durante o processo de expansão desse nível de ensino, a partir dos anos 60, centrando-se nas diferenças de oportunidades de acesso de certos grupos sociais.

Entre as causas dessas desigualdades, estão as questões ligadas à seletividade do vestibular e à escolha de uma carreira, de acordo com uma hierarquia de prestígio maior ou menor entre os cursos, que implica uma competitividade mais ou menos intensa entre os candidatos. Aqueles que se sentem menos preparados para enfrentar a competição nos cursos de maior prestígio escolhem as carreiras menos competitivas, que costumam ser as que proporcionarão uma renda menor ao futuro profissional.

Outro fator em debate nesse tema das desigualdades é a permanência dos alunos nos cursos (MOEHLECKEE, 2004). Com a entrada de alunos no ensino superior provenientes de setores sociais desfavorecidos, é importante que se comece a desvelar

as diferenciações que podem ocorrer dentro de cada curso e continuam a colocar esses grupos de alunos em desvantagem, uma vez que ameaçam sua permanência no curso.

VILLAS BOAS (2001) apud MOEHLECKEE (2004), em seu estudo, mostrou que essas diferenciações estabelecem-se a partir de possibilidades diversificadas de aproveitamento do curso e das experiências que o ambiente acadêmico pode oferecer.

Essas observações são importantes, uma vez que a população universitária com deficiência talvez seja o menor grupo dentre as minorias que têm adentrado a universidade nos últimos tempos. Esse é o grupo que certamente encontra as maiores dificuldades para usufruir da ampla gama de experiências que o ambiente universitário pode proporcionar e de para ter acesso pleno aos conhecimentos disponibilizados.

1.2.2 A universidade e o sujeito com necessidades especiais.

A promoção da educação e o conseqüente progresso do país somente serão viabilizados se as políticas educacionais forem traçadas em perfeita harmonia com as necessidades de todos os segmentos que interferem, direta ou indiretamente, na vida dos cidadãos e no desenvolvimento econômico e social da nação.

Inquestionavelmente, a formação da sociedade do conhecimento exige a definição das competências técnicas vinculadas aos conteúdos específicos das várias áreas de conhecimento; das competências comportamentais necessárias ao convívio na sociedade moderna; e das competências estratégicas associadas à formação de profissionais altamente qualificados.

Nessa perspectiva, é fundamental que as políticas públicas observem os princípios constitucionais associados aos direitos individuais e coletivos e à liberdade de ensino e pesquisa.

Na expansão da educação superior, as políticas públicas devem considerar as especificidades das demandas locais, regionais e nacionais. Devem, ainda, fomentar o equilíbrio entre os conteúdos programáticos e as práticas de aprendizagem, bem como contemplar a ciência, a tecnologia, a gestão e a cidadania, com o objetivo de solucionar problemas correntes do mundo do trabalho.

Nesse contexto de inovação e desenvolvimento integrado, requer-se estreita articulação entre a educação, a ciência, a tecnologia, a indústria e os serviços. Torna-se

também indispensável um crescente investimento na pesquisa voltada para a expansão e domínio dos conhecimentos necessários à superação dos desafios do País.

O *Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996)*, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, considera que as universidades, através do ensino de graduação, deveriam cumprir três funções essenciais: formação de profissionais qualificados, aprimoramento individual num sentido pleno de formação humana e apoio às iniciativas voltadas para a redução das desigualdades sociais.

Nas sociedades contemporâneas, o ensino superior é o principal instrumento de transmissão da experiência cultural, científica e tecnológica produzida pela humanidade e um dos motores do desenvolvimento econômico.

Em um mundo em que os recursos cognitivos se tornam cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e de suas instituições será progressivamente maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão, cada vez mais, profissionais competentes e habilitados com estudos de nível superior.

À medida que as estruturas de emprego passam por transformações e a máquina substitui o homem, diminui o número de trabalhadores, enquanto aumentam as tarefas de supervisão, organização, gestão, inovação e solução de problemas. Em suma, aumenta a exigência de competências intelectuais, em todos os níveis.

Ao longo dos últimos cem anos, as universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica, para corresponder à procura de especialistas capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Nas incertezas de um mundo imprevisível e de mudanças vertiginosas, a única certeza que se tem é a de que essas exigências do mundo do trabalho, em relação à educação, deverão manter-se por um tempo longo e indeterminado.

Além da tarefa de preparar quadros para o trabalho qualificado, a universidade deve, sobretudo, preservar e garantir sua função de fonte de enriquecimento individual, de possibilitar o acesso às mais diversas e elevadas expressões da cultura humana, do saber desinteressado, seja nas ciências exatas, naturais ou humanas, na filosofia, na literatura e nas artes.

Outra importante função da universidade contemporânea é contribuir para a redução da vulnerabilidade social de jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas, possibilitando a ruptura do círculo vicioso da pobreza e exclusão. É

imperativo que se recorra a medidas que vão de diagnósticos da situação em que vivem esses grupos à adoção de políticas de discriminação positiva, que contribuam para a inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

Há mais de uma década que o ensino superior nas sociedades em desenvolvimento está em crise. A redução dos orçamentos públicos para a educação, a pressão da demanda social sobre as instituições públicas, o desemprego de diplomados, o êxodo de cérebros, a excessiva demanda pelas ciências humanas, o esvaziamento dos cursos científicos e tecnológicos, a proliferação de instituições de ensino com baixos padrões de desempenho e qualidade e o desencontro entre os profissionais preparados e as demandas do mundo do trabalho promoveram uma espécie de desencanto com a educação superior, que, embora continue sendo demandada de forma crescente pela sociedade, perdeu a aura de “estrada real” que conduz a altos patamares de prestígio social e sucesso financeiro, como ocorria há algumas décadas.

Em outubro de 1998, a UNESCO convocou uma Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que sistematizou princípios e tendências já apontados no *Relatório Jacques Delors*. As discussões da Conferência tiveram como eixos as três ordens de desafios da Educação Superior contemporânea: a *pertinência*, isto é, o lugar do ensino superior na sociedade, sua missão, suas funções, os problemas da equidade e do acesso, a responsabilidade em seu oferecimento, o financiamento; a *qualidade*, como um conceito multidimensional, englobando suas principais funções; e a *internacionalização* de suas ações e influências, aspecto que se intensificou na última década.

A Conferência produziu como resultado uma *Declaração*, de 17 artigos, reafirmando os papéis tradicionais do ensino superior e propondo que os países adotem políticas de ação afirmativa, tais como a igualdade de oportunidades de acesso de grupos marginalizados e de mulheres. Propõe, também, a adoção, pelas nações em desenvolvimento, de mecanismos para evitar a fuga de “talentos científicos”, bem como o estabelecimento de parcerias e alianças, nacionais e internacionais, entre instituições, pesquisadores, professores, estudantes e pessoal técnico.

Em maio de 1999, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras aprovou o Plano Nacional de Graduação, no qual foram estabelecidas as diretrizes norteadoras das políticas para o ensino de graduação: expansão da oferta de vagas; formação de professores para a educação básica; reformulação dos currículos com base nas diretrizes curriculares e institucionalização de processos de avaliação do ensino de graduação.

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pelo Congresso Nacional, em 2001, ao definir suas metas para a educação superior, partiu da premissa de que, no mundo atual, o conhecimento sobrepuja os recursos materiais, como fator de desenvolvimento humano. O PNE reconhece que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido sem um forte sistema de educação superior e reconhece, também, que, nesse fortalecimento, o apoio do poder público é decisivo.

O documento considera, ainda, que as instituições de ensino superior têm um importante papel a cumprir na melhoria da qualidade da educação básica, na medida em que a elas compete a formação dos profissionais de magistério, enfatizando o papel das instituições universitárias, como núcleos estratégicos, em virtude de reunirem as três funções - ensino, pesquisa e extensão - que lhes foram atribuídas pela Constituição Federal.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE, destacamos:

- Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, ensino fundamental e médio com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais;
- Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente os temas transversais dos PCNS;
- Ampliar gradualmente a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas;

Hoje, devido ao da educação na vida das pessoas, na construção da cidadania, tem de se discutir o papel da universidade para garantir o acesso à permanência e participação de pessoas com deficiência em seus quadros docentes, discentes e de funcionários não docentes. O processo de inclusão é resultante da interação de fatores individuais e do meio onde as reações sociais dependem tanto das características primárias das deficiências, como dos aspectos estruturais e conjunturais da sociedade.

Mendes (1994); Omote (1994) e acordo com Amaral (2000) diz que

“A presença de pessoas com deficiência na Universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social”. Complementa salientando que “se a Universidade desejar assegurar esses direitos terá que estabelecer objetivo e diretrizes gerais visando à garantia das condições de acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência em seus quadros, com qualidade de vida que lhes permita sucesso”. (MENDES, 1994; OMOTE 1994; AMARAL 2000).

ALCANTUD (1995) destaca que não existem dados, ou não é conhecido o número de alunos com necessidades especiais nas universidades em geral. A maior frequência de estudantes universitários com necessidades especiais consiste em deficientes auditivos, visuais, e da área motora, com enfermidades de longa duração; em tratamento especial; e com enfermidades psíquicas.

Neste sentido, MICHELS et al (1999), defendem o acesso da pessoa com necessidades especiais ao vestibular, através da oferta de condições adequadas para a realização das provas, ou seja, adaptação do local, instrumentalização dos fiscais do vestibular quanto às questões psicológicas e os recursos tecnológicos específicos para cada necessidade especial.

Algumas universidades já se especializam em admitir estudantes com necessidades especiais, como a Universidade de Bristol, que possui um centro de estudo sobre surdez, designa espaço e classes especializadas de graduação e doutorado. A universidade referida vem aprimorando, gradativamente, o atendimento extensivo às diferenças, instaladas ou transitórias, no sentido de viabilizar o acesso do indivíduo com necessidades especiais.

Na Espanha, destaca-se a Universidade de Zaragoza, que desenvolve um programa mais completo (ALCANTUD, 1995) e em Portugal, algumas universidades também implantaram serviços de apoio aos alunos com necessidades especiais, nomeadamente as universidades de Coimbra, Nova de Lisboa, Porto e Minho (OLIVEIRA, 1996).

Nesse sentido, ANDRADE, TORRES e MAZZONI (1999) destacam que o acesso das pessoas com deficiência à universidade compreende etapas distintas: a primeira corresponde ao ingresso através do vestibular adaptado, e a segunda, à permanência, na qual se esperam condições adequadas para a conclusão dos cursos de graduação. Os autores consideram que, na Universidade Estadual de Maringá- PR a questão do ingresso está bem encaminhada, mas a segunda etapa é questionável, pois, apesar da exigência, o programa da instituição não tem conseguido oferecer o acompanhamento necessário aos acadêmicos e professores. Um serviço de acompanhamento aos alunos com necessidades especiais na universidade e um programa de capacitação docente que inclua a diversidade no conteúdo programático poderão contribuir para que a segunda etapa seja atendida satisfatoriamente.

Um estudo sobre como as instituições de ensino superior do Paraná abordam a questão do acesso e permanência do aluno com deficiência foi realizada por COELHO, TORRES e MAZZONI (1999). As autoras concluíram que as ações são isoladas e não há uniformidade na política pública para educação especial nas instituições de ensino superior do Paraná, ou seja, enquanto algumas instituições já estruturaram um órgão para prestar o atendimento ao acadêmico com necessidade especial, outras se limitam a buscar solução à medida que surgem as necessidades.

Em 1994, na Espanha, foi realizada uma pesquisa com os serviços gerais de informações de 43 universidades. Os resultados demonstraram que 39,53% informaram que não existia nenhum serviço de atenção especializada aos alunos com necessidades especiais; 6,97% estavam programando algum tipo de atuação; 4, 65% realizaram adaptações para eliminar as barreiras arquitetônicas; 16,30% mantiveram convênio com ONG para oferecer um acompanhamento aos alunos com necessidades especiais (ALCANTUD, 1995). O referido autor pontua que um serviço de atenção ao aluno com necessidade especial bem estruturado deve fazer parte dos serviços de informação das universidades.

Vale ressaltar que as concepções acerca das pessoas com necessidades especiais encontram-se refletidas nas atitudes que a sociedade tem demonstrado. Segundo AMARAL (1994), ninguém está imune dos preconceitos em relação ao indivíduo com deficiência.

Para ALONSO (1997, p.23), são longas e pesadas as memórias que o homem carrega de aniquilamento, aviltamento e denegação de uma maneira de ser, estar e fazer, distinta daquela que os bem pensantes e lúcidos organizadores da economia, do social e da cultura assumem como normal.

CARRIER e FORTIN (1996) pesquisaram as percepções do pessoal administrativo e clínico quanto às habilidades necessárias para promover a integração social de pessoas portadoras de deficiência mental. POTTS (1998) analisa as atitudes chinesas quanto à inclusão/ exclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas e aponta que a opinião dos governadores se encontra dividida entre a manutenção de escolas especiais e classes de apoio para aprendizagem adicional.

Estudo realizado por BOURKE et al. (1997), com 162 estudantes de faculdades adaptadas na Universidade de Massachusetts e que haviam recebido uma forma de acomodação adaptada às suas necessidades especiais, escritórios de serviços de apoio,

evidenciou a necessidade desse tipo de recurso e, principalmente, a relevância do professor assistente.

Esses achados corroboram o estudo realizado por HAGEN et al (1991), que avaliou um programa para estudantes com inaptidão para aprender, na Universidade de Michigan. Foi realizado um estudo de caso múltiplo com 11 estudantes, individualmente acompanhados por um especialista, duas vezes por semana, na busca de solução para as áreas que apresentaram problemas. A avaliação indicou que o programa permitiu o sucesso acadêmico dos estudantes. Posteriormente foram identificados mais quatro fatores primordiais para o sucesso acadêmico: política universitária, consciência do ego, tempo de administração e acomodação.

JULIANE e COLAÇO (1999) descreveram a experiência acerca da inclusão de 08 alunos surdos no ensino superior aprovados nos cursos de Pedagogia e Processamento de Dados de uma universidade brasileira. O único recurso disponível para auxiliar no processo ensino-aprendizagem foi a presença de uma intérprete, aluna da mesma série. As autoras destacaram com pontos positivos: o fato de os alunos ouvintes passarem a utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicarem com os alunos surdos; o movimento de alguns professores na busca de recursos para atenderem às necessidades dos alunos; o oferecimento, pela universidade, de curso de LIBRAS para alunos, professores e comunidade em geral. Ressaltaram que as dificuldades se referem à prática pedagógica, evidenciadas no momento da adaptação de estratégias de ensino e de avaliação.

É principalmente, a partir da década de 1990 que a educação brasileira recebe a influência de um considerável número de dispositivos legais na forma de leis, decretos, portarias, resoluções e instruções no âmbito da legislação federal, estadual e municipal, que encerram questões referentes às pessoas com necessidades especiais. Mais especificamente com relação ao ensino superior ante o aluno com necessidades educacionais especiais, começam a se concretizar legislações pertinentes..

Entretanto, em meio a essas iniciativas, o quadro político-econômico-social brasileiro aponta o quanto o país está preso às articulações governamentais feitas junto aos organismos internacionais, com políticas para a educação superior submetidas à lógica do mercado. Com isso, padrões de avaliação como custo/benefício, quantidade/qualidade, velocidade de produção, eficiência na distribuição de tarefas, impõem-se na universidade pública, desviando-a de sua função e consagrando-a como instituição “operacional”.

Muitas universidades começaram, então, a organizar-se tendo em vista o ingresso desse alunado. Para tanto, as bancas especiais têm sido o caminho mais utilizado face às dificuldades próprias dos candidatos que possuem necessidades educacionais especiais. Ironicamente, as bancas especiais representam um caminho mais inclusivo dentro do processo excludente de um concurso classificatório como o vestibular. Sendo assim, apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário, mas como uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social.

Apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. O fato de não existirem dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a educação superior desse alunado e de a maioria das universidades não dispor de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possuir um serviço de apoio a estes estudantes, por si só revela um processo de exclusão. Ora, ao se tomar a inclusão educacional como direito legítimo, supõe-se o direito de todos e de cada um ser parte desse processo, de forma irrestrita. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado.

É importante lembrar que os dados revelados pelos últimos censos educacionais não se referem ao percentual de alunos com necessidades educacionais no ensino superior brasileiro. A falta de dados oficiais impossibilita, portanto, precisar indicativos mais concretos sobre sua situação educacional no Brasil.

De modo similar, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 10/01 2001) aponta a precariedade de estatísticas completas nesse contexto. Faltam até dados sobre o número de pessoas com necessidades especiais atendidas no Brasil. Portanto, são imprecisas e preocupantes as estatísticas sobre a educação desse alunado, independentemente do nível de ensino, principalmente se considerarmos a estimativa da Organização Mundial de Saúde, que assinala necessidades especiais em torno de 10% da população, e o censo demográfico de 2000 revelou um percentual de 14,5% da população brasileira com deficiências, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas.

Todavia, não é possível desvincular a falta de dados precisos sobre esse alunado no ensino superior e sua exclusão da e na educação básica. É preciso associá-la a outros fatores de nosso sistema educacional brasileiro, tais como:

a) o reconhecimento da educação especial como modalidade de ensino é muito recente, pois se efetivou apenas com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96);

b) os diagnósticos sobre a escolarização dos alunos excluídos do e no sistema educacional brasileiro são muito recentes, inclusive de alunos que não frequentaram o sistema especial de ensino;

c) o direito à educação dos alunos com NEE configurou-se historicamente em concessão que, movida pela caridade, pelas iniciativas e intervenções da família e da sociedade, encobriu parte de sua segregação e da falta de compromisso dos poderes públicos.

Cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter assistencial e filantrópico que ancorou a educação desses alunos. Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados, sobretudo pelos estudantes com NEE e suas famílias, para garantir dignidade e qualidade à sua educação. Apesar de os dados preliminares do censo escolar 2003 indicarem um salto educacional no número de alunos com necessidades educacionais matriculados no ensino regular, o desafio de uma educação inclusiva para essa população ainda está longe de ser atingida. Visto que não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados, a qualidade da educação está longe de ser inclusiva, pois há aí efetivamente, muitas ausências. Falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem suas especificidades; falta articular medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

Ainda no tocante às bases legais, mais recentemente foi revogada a Portaria nº 1.679/1999 e editada a Portaria 3.284/2003 MEC/GM, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e permanência aos alunos com NEE físicas e sensoriais. Determina que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores – para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los-, sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

Dentre esses requisitos, a referida Portaria determina que a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais físicas compreenderá, no mínimo:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, para permitir acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais auditivas ou visuais, a Portaria esclarece que é compromisso formal das Instituições de Ensino Superior (IES), no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia e impressora em Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela e outros equipamentos para estudantes com NEE visuais. Assim como oferecer intérprete de língua de sinais, especialmente durante a realização de testes, flexibilizar a correção das provas escritas, dentre outros itens, para atender os alunos com NEE auditivas.

Estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e deve estar atenta a qualquer forma discriminatória. Para tanto, urge a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equiparar adequadamente as necessidades dessa demanda.

Todavia, como lembram MARQUES & MARQUES (2003), é função social da universidade mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto, que está a perspectiva de incluir. Talvez, lembram os autores, programas consistentes desenvolvidos pelas universidades de ensino, pesquisa e extensão sejam “um caminho para a superação de barreiras físicas e atitudinais,

facilitando o acesso e permanência de todos os alunos no ambiente escolar”. (MARQUES & MARQUES, 2003, p. 237-238).

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NEE) tem representado um desafio, da educação infantil à superior. Todavia, as estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria, no Brasil, registram que quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

Entretanto, essa parece ser uma realidade que vai além do território brasileiro COSTA E RODRIGUES (1999), ao abordarem a questão na educação portuguesa, lembram que há 25 anos o tema central em educação especial versava sobre as possibilidades e as metodologias de integração de alunos com necessidades educativas especiais nos níveis iniciais da educação. Hoje, com os avanços que se foram verificando nos diferentes graus de ensino, a reflexão começa a se estender sobre a integração/inclusão de estudantes com necessidades especiais na universidade.

A trajetória da universidade brasileira é encontrada em inúmeros estudos que descrevem e analisam sua instalação tardia, os percalços de sua institucionalização, seus projetos e reformas, suas facetas diante dos diferentes momentos políticos, sociais e econômicos vividos no país, sua atual conjuntura, seus conflitos e desafios.

Contudo, é preciso não perder de vista que o nascimento da universidade no Brasil não se concretizou alicerçado às necessidades da realidade educacional nacional, bem como não se pautou em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de a mesma contribuir significativamente para democratizar o direito à educação.

Mesmo com a concretização em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, considerado como um dos grandes marcos estruturais da universidade em nosso país, pouco foi alterado do caráter excludente e seletivo que vinha caracterizando o Ensino Superior.

Ao contrário, pois de acordo com GARCIA (2000) citado por MOREIRA (2005) o estatuto corrobora para consolidar a “hegemonia dos que se pretendiam proprietários do saber, que eram também os proprietários das terras e de todas as riquezas produzidas, e que se valiam do saber para justificar seu poder” (GARCIA p. 68-69). Isso demonstra que o Estatuto das Universidades Brasileiras representou um instrumento precário e insuficiente para diminuir o quadro de exclusão social e educacional brasileiro.

Para SCHWARTZMAN (1986), como consequência da reforma universitária instituída pela Lei 5.540/68, a nova república encontra o Ensino Superior Brasileiro dominado pelo setor privado, por escolas isoladas, com os estudantes desmotivados e desmobilizados.

Entretanto, lembra o mesmo autor que os professores das universidades públicas se encontram mais organizados e politizados; a comunidade acadêmica começa a questionar e a solicitar uma universidade mais democrática, e a sociedade civil organizada começa a vincular educação à cidadania e, conseqüentemente, à participação política.

Fazem parte do cenário de exclusões, de toda ordem, as pessoas com necessidades educacionais especiais, que ainda são relegadas à categoria da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo.

O fato é que, além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. De igual modo, parece evidente que a universidade pública brasileira, ao longo de sua caminhada, vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação que contemple, também critérios inclusivos e democráticos.

Renegando ser um espaço de segregação e exclusão, o mundo acadêmico tem de ser um local que, além das incontestáveis um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente foram excluídos de seus quadros, como é o caso dos portadores de necessidades educacionais especiais.

De forma mais efetiva, a educação das pessoas com necessidades especiais entra na pauta das discussões das políticas educacionais no Brasil apenas na década de 1990, sobretudo a partir da LDB 9.394/96, que, em seu Capítulo V, prescreve que a educação desses alunos deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa questão tem gerado muita polêmica na comunidade em geral, principalmente na escolar, pois, se de um lado a busca por uma educação de qualidade para todos é uma luta histórica e legítima, por outro as ações governamentais sustentadas em práticas neoliberais, que apontam para a organização autônoma da população e para a formação de associações privadas, têm causado incertezas e inquietações em relação à atuação do

Estado na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diferença.

Afinal, não se pode perder de vista que, de um lado a reforma do Estado que está sendo implantada nas últimas décadas vem definindo a universidade muito mais como uma organização social do que como uma instituição social; de outro, o projeto de reforma universitária em curso está distante de assumir os enfrentamentos necessários para concretizar uma universidade pública, essencial para a inclusão social e educacional. Como lembra CHAUI (2003), pensar a universidade pública sob a perspectiva da formação e da democratização é colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social e tomá-la como um direito do cidadão.

No dizer de CHAUI (2001), a universidade é uma instituição social, portanto ela exprime, de modo determinado, a sociedade que é e da qual faz parte. Ela “não é uma realidade separada e, sim, expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” (p.35) Sendo a sociedade brasileira “uma sociedade autoritária, tecida por desigualdades profundas, gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais”. (p.123).

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Esse compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais.

Em face da complexidade e da extensão da exclusão que marcou a educação das pessoas com NEE no Brasil, a busca por sua inclusão impõe-nos um olhar cauteloso e crítico. Nesse contexto, a universidade não pode furtar-se de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimas.

Sem dúvida, como adverte VIZIM (2003), não é tarefa fácil propor alternativas para reverter o quadro de injustiças e de usurpação dos direitos dessa parcela da população. Contudo, isso é necessário para a construção de uma educação inclusiva. De igual modo, uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a inclusão desse alunado deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos, como já foi mencionado anteriormente, também requer investimentos e ações governamentais nas universidades públicas, pois, caso não haja investimento na

remoção de barreiras arquitetônicas e educacionais, a efetivação de sua inclusão no ensino superior será improvável.

Diante dessas incompletudes, é preciso considerar que a universidade pública, hoje, não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas como parte da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas nesse contexto.

Paralelamente a essa situação, essas instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam. E de apontar encaminhamentos que devem ser tomados, para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais.

Com certeza, os inúmeros desafios que a universidade pública enfrentou desde sua criação renderam-lhe perdas e ganhos — e, acima de tudo, amadurecimento e consciência de sua responsabilidade social e educacional. Sendo assim, o que não pode ocorrer nessas instituições é descaso e complacência diante de qualquer forma de exclusão - velada ou não.

1.2.3 A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior e o docente universitário.

A universidade para CASTANHO E FREITAS (2005), contribui socialmente com a produção de conhecimento, promove o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem como indivíduo na sociedade. É o meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico, portanto, é responsável pela promoção da cidadania e tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos.

Entendemos que educação passa por constantes mudanças e contribui para a formação do educando, com várias competências, tornando-o capaz de fazer escolhas, compreender sua realidade e refletir sobre ela.

Para ZULIAN E FREITAS (2007), o educador caracteriza-se por ter uma visão ampla e crítica das novas formas de aquisição do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação, adquirindo, assim, qualidade de educação e vida.

A Lei 9394/96, que rege a educação no país, estabelece, no artigo 58: “Entende-se por educação especial, oferecer ensino para educandos portadores de necessidades especiais.”. Dessa forma, ela procura assegurar educação para todos e reforça o movimento de inclusão.

A educação inclusiva é a atenção à diversidade, segundo GUIMARÃES (2002). Para ser respeitada e valorizada, a instituição educativa tem que definir sua responsabilidade nas relações, as quais envolvem os profissionais em um amplo processo de discussão, estudo e reflexão sobre a inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) diz que as instituições devem prover oportunidades curriculares apropriadas à pessoa com habilidades e interesses diferentes.

Em relação a esse movimento de inclusão, Sasaki afirma:

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência, para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI 1997, p.168)

Para ZULIAN E FREITAS (2007), os avanços científicos e tecnológicos têm proporcionado mudanças nos aspectos político, social e educacional, responsáveis pelo surgimento de instrumentos de inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior. Com isso a inclusão implicou a formação de professores e propostas de ensino, não permitindo o preconceito e discriminação, mas sim, estimulando a interação de todos com o mundo e a promoção da autoestima do aluno especial.

Principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, a inclusão tornou-se discussão mundial e promoveu uma revolução educacional.

Destaca-se a preocupação com a formação e qualificação de profissionais porque, ao se referir à educação inclusiva, o professor deve estar preparado para desafios e propor soluções, como promover a integração de grupos, a partir da conscientização e aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio de cooperação.

De acordo com o MEC (1996), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 exige que as universidades contribuam para o ingresso dessas pessoas. Tanto a Declaração quanto

a lei consideram primordial o treinamento dos docentes para buscar novas informações e recursos, de forma a atender as necessidades dos discentes com necessidades especiais.

Destacam-se referências sobre a preocupação com a relação entre professor e aluno com necessidade especial. De acordo com REHDER E OSCAR (2007), ao avaliarem a capacitação de 500 docentes ao ensino de alunos com necessidades especiais, constataram que 96% dos docentes do ensino público consideram-se despreparados, sendo que 87% não tiveram qualquer treinamento específico.

Para SANTOS (2005), na década de 1990 a inclusão cresceu, com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos, exigindo mais leis que assegurem a educação aos alunos com necessidades especiais.

Em 1988, a Constituição Federal garantiu educação especializada aos indivíduos com deficiência visual, auditiva e física e a Lei n. 9394 (MEC, 1996) foi promulgada com destaque para o artigo 59, que assegura aos alunos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades,

II – terminalidade específica

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

GADOTTI (1992) destaca a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que foi convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, tendo como tema central Educação para Todos.

Na Conferência, segundo GADOTTI (1992), estabeleceram-se os fundamentos de uma política educacional mundial e foram aprovados documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, com princípios de reformulação do sistema de ensino e ênfase na inclusão social como forma mais efetiva da implantação da educação inclusiva.

Em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva do Ministério da Educação, explicitado no documento “Direito à diversidade para proporcionar uma educação de qualidade”, publicado pela Secretaria de Educação Especial, em 2006. Tal programa teve como objetivo expandir a política da educação inclusiva e amparar a

formação de gestores e educadores. Ao implantá-lo, melhoraram as condições de acesso e permanência na escola.

CASTANHO E FREITAS (2005) ressaltam que, a partir das políticas de inclusão, ficou inevitável a preparação da instituição e do docente para receber os alunos com necessidades especiais. A discussão sobre educação inclusiva é recente e constitui-se num desafio para o ensino superior, pois refere-se ao desconhecido. Todavia, a implementação de ações educativas junto a estudantes com necessidades especiais nesse ensino é uma atitude democrática e uma questão de cidadania.

Para PACHECO E COSTAS (2005), as pessoas com necessidades especiais são protegidas por lei quanto ao direito à educação e à inclusão no ensino superior. Uma instituição, para receber a autorização e reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento, tem de cumprir a acessibilidade aos deficientes.

O Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Especial estimularam a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, implantaram o Programa Educação Inclusiva nos municípios brasileiros, firmaram convênios, parcerias e distribuíram equipamentos, mobiliários e material pedagógico.

De acordo com o Ministério da Educação (2007), a inclusão significa transposição de barreiras e fortalecimento de novos paradigmas educacionais para o atendimento de diferentes necessidades; integra este é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e sociais amplas, garantindo os direitos de todos.

As universidades brasileiras devem reorganizar as grades curriculares para atenderem aos aspectos legais, como a Portaria nº 1793 (MEC, 1994), que recomenda a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e a inclusão da disciplina. Aspectos Ético- Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde, no de Serviço Social e nos demais cursos superiores. Também, a Lei 9394 (MEC, 1996), art. 63, diz: “Os institutos superiores de educação manterão: III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

CASTANHO E FREITAS (2005) consideram que o docente necessita de capacitação, um preparo para garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura. É importante a formação e qualificação de professores, para atuarem frente à diversidade e desempenharem uma educação de qualidade.

É indispensável o treinamento e acompanhamento de professores, pois a educação inclusiva terá sucesso se todos os envolvidos - universidade e professor - forem responsáveis nas atitudes e valores (VITALINO, 2007).

ZULIAN E FREITAS (2007) destacam que o professor, ao deparar-se com o aluno deficiente, pode ignorar o processo de mudança, por insegurança ou preconceito, devido à falta de informação. Pode, por outro lado, aceitar, avaliar as competências curriculares e habilidades do aluno, para poder elaborar uma proposta de intervenção diversificada que beneficie e atenda a suas necessidades educacionais. A interação no ambiente enriquece a capacidade intelectual, a autoestima e a autonomia do aluno, que irá aprender e se desenvolver cognitivamente, emocional e socialmente.

A inclusão no ensino superior exige rupturas e busca de alternativas e formação do professor e práticas educativas diferenciadas, voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Por isso, nas instituições, é necessário haver uma postura política de aceitação das diferenças e conhecimentos técnicos, para que os docentes trabalhem com os alunos especiais.

Para SANTOS (2005), deve haver uma organização pedagógica, arquitetônica, física e administrativa, para garantir os mesmos direitos, a mesma liberdade de que usufruem os demais e evitar a exclusão, que ocorre pela falta de tradutores de Libras, de espaços adaptados, de professores com cultura de aceitação e tentativa em restringir espaços para as pessoas com deficiência.

MENA (2004) destaca que a formação e o aperfeiçoamento do professor na prática pedagógica de deficientes passa a ser uma construção contínua. SANTOS (2005) diz que o professor assume característica de mediador, pesquisador e motivador, tornando-se um colaborador que reconhece e aceita a diversidade, preparado para enfrentar desafios e propor soluções para que o aluno tenha as mesmas oportunidades. Este aluno deve participar ativamente do processo de aquisição e construção de conhecimentos, assumir responsabilidade e elaborar seus projetos de vida. O professor terá de ser sensível às diferenças, atento à dinâmica e às demandas de cada grupo-classe como um todo e aos limites e possibilidades de cada aluno, singular, porém igual, semelhante em direitos, deveres e valores.

A formação dos professores, de acordo com PACHECO E COSTAS (2005), é um fator indispensável à realização da inclusão, que requer medidas que facilitem e auxiliem sua concretização além da adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica e criação de comissões ou centros de apoio na própria instituição. O

fato de que o ensino superior é cada vez mais acessível às pessoas com necessidades especiais, a capacitação do docente é a grande contribuição que possibilita resultado positivo ao sucesso da inclusão; passar por um treinamento poderá proporcionar aos professores atitudes e emoções favoráveis à inclusão. De acordo com o MEC (2005), a educação inclusiva exige mudanças nos recursos e no meio, com aquisição de equipamentos, reforma estrutural e apoio a programas de acesso e permanência.

Também são necessárias mudanças nos processos de gestão, nas metodologias educacionais e na capacitação dos docentes. Deve-se promover a reflexão para efetivação e sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior, a realização de cursos, palestras com os docentes para aperfeiçoar suas habilidades práticas no acompanhamento pedagógico de deficientes e formar centros de apoio ao deficiente e aos professores nas universidades. A inclusão é uma realidade, e requer que as instituições proporcionem atendimento de apoio, pesquisa, assessoria, referência e formação para professores.

Para DEMO (1993) a função social da universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem como indivíduo na sociedade. A pesquisa, nesse contexto, é uma atividade de investigação, avaliação crítica e de criação, sempre referenciada nos problemas e dificuldades do meio social. A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania; dessa forma, a pesquisa é fundamental num contexto de universidade.

No entanto, remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, pois a atuação docente se dá com diferentes grupos, dentre os quais alguns podem parecer diferentes dos outros, porque se locomovem com cadeiras de rodas, ou com muletas, ou ainda têm dificuldade na aprendizagem etc. Essas práticas não se distanciam talvez de muitas outras, mas refletem uma realidade de que a universidade tem-se eximido.

A educação especial está inserida nesse contexto universitário e é responsável pelo atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, que incluem alunos com dificuldades no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. É fato que, a partir das políticas de inclusão, há

uma maior necessidade de preparação da comunidade acadêmica para receber esses alunos.

Diante disso, qualificar o profissional no ensino superior - que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se com um aluno que apresente alguma necessidade educacional especial - exige uma preparação que vai além do conhecimento científico, que é indispensável, mas também, conforme SCHÖN, (2000), exige conscientização de que existem zonas práticas indeterminadas, como, por exemplo, incertezas, singularidades e conflitos de valores que fazem parte do cotidiano acadêmico, e que o professor deve enfrentar.

A partir disso deve-se considerar que, ao tratar de necessidades educacionais especiais, estamos fazendo referência a um universo de pessoas com características diferentes, e, nesse espaço insere-se a instituição pública de ensino superior, a universidade, onde também se evidenciam práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber.

Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social (BRASIL, 2004, p.29).

A sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais, frente a essa realidade, são discriminadas e estigmatizadas, havendo em nossos dias, ainda, dificuldade de aceitação do diferente tanto na família como no meio social.

A inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades requer o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Esse debate vem sendo promovido por diferentes instâncias e países, incluindo o Brasil, portanto a inclusão é a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois, antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do Estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência no e saída do ensino superior.

Nesse contexto, apontar caminhos para a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior é premente, favorecendo, assim, as políticas de inclusão nesse universo. Para Freire,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências; o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos. (FREIRE 1996, p.76)

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida, de forma criativa e espontânea.

Dessa forma, somente através da conscientização da comunidade acadêmica, sociedade e famílias que têm acesso ao saber e têm a oportunidade de fazer uso de sua educação de forma crítica é que estaremos indo ao encontro de possíveis soluções que poderão ser pensadas, repensadas e colocadas em prática nos grupos atingidos pela exclusão.

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para todos também recebe destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados ideias em contraposição à concepção atual de Ensino Superior.

Quanto ao docente universitário, entendemos que as práticas reflexivas não podem limitar-se ao bom senso e experiência pessoal. O profissional da educação precisa de saberes, que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas. Para ZEICHNER apud PIMENTA “[...] uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade”. (2005 p. 30)

Assim, a educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas, para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais, como diz Moreira:

(...) estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora por si sós não

garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. (MOREIRA 2005, p. 43)

Em se tratando do ensino superior, a inclusão é uma discussão recente. É um novo, que remete ao refere-se ao desconhecido; e, um diferente que exige do educador ações pautadas não só em políticas públicas, como também numa prática reflexiva.

O educador, nesse contexto universitário, também precisa de capacitação, preparação, que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura.

Nesse sentido, PERRENOUD (2002, p.47) revela que “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”.

Dessa forma, cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão e remover ações de exclusão, valorizando, cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que assumem ao longo da história da sociedade.

MULLER & GLAT (1999) revelam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas respeitando as diversidades. E cada vez mais a formação universitária tem sido alvo de cobrança para o desenvolvimento profissional e a obtenção de um emprego melhor para todas as pessoas. Esse fato leva ao questionamento do caráter inclusivo da universidade. Para tanto, torna-se necessário pensar mecanismos que tornem possível o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no Ensino Superior.

No ensino superior, DELPINO (2004) foi a primeira a investigar o tema. Seu objeto de estudo, porém, eram os alunos, embora tenha levantando e analisado dados sobre o trabalho de duas docentes.

MASINI (2002 a 2004), realizou duas pesquisas sobre inclusão. Uma das pesquisas, *A Inclusão Escolar de Estudantes Deficientes Visuais — avaliação das atividades da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual LARAMARA, que contribuem para a inclusão*, contou com a participação de uma especialista em entrevista e trabalho com grupos e dois alunos auxiliares de iniciação científica. Foram sujeitos, nessa pesquisa, quatro grupos de pessoas: alunos deficientes visuais dos

ensinos fundamental, médio e superior, na cidade de São Paulo; suas mães, seus professores e seus coordenadores.

A outra pesquisa, *Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior*, contou com a participação dos mesmos auxiliares de iniciação científica e uma psicóloga voluntária, mestranda do Programa em Distúrbios do Desenvolvimento. Foram sujeitos, nessa pesquisa, 12 alunos com três diferentes tipos de deficiência (quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa e profunda e quatro com paralisia cerebral).

MASINI (2002 a 2004) apresenta os dados das duas pesquisas que obtiveram resultados semelhantes com relação aos fatores que facilitam e aos que dificultam a inclusão.

a) Condições que favorecem a inclusão

- Ser bom aluno (esforçado e participativo).
- Professores abertos e dispostos a auxiliá-lo, realizando modificações para minimizar as dificuldades.
- Ter bom relacionamento com professores, colegas e funcionários dos estabelecimentos de ensino.
- Independência e autonomia para locomover-se na escola
- Conscientizar colegas, professores e familiares sobre a deficiência
- Existir uma sala de recursos com profissional que possibilite a integração com os demais alunos .
- Frequentar instituições especializadas

b) Condições que dificultam a Inclusão

- Não demonstrar interesse pelos estudos
- Apresentar dificuldades de relacionamento
- Mostrar-se dependente
- Discriminação e preconceitos em relação ao aluno com deficiência
- Falta de preparo pedagógico (discussões e orientações)
- Falta de equipamentos específicos e de treinamento para saber utilizá-los
- Faltar à aula para ir à instituição

Para que seja possível acontecer a tão esperada inclusão na universidade é preciso que se tenha clareza dos fatores que estão envolvidos na relação desses alunos com a instituição. É preciso, pois, que haja o reconhecimento de direitos iguais a todos, o que implica diferença de tratamento, pois é preciso considerar e assegurar as necessidades educativas para esses alunos. “Pensar no diferente não significa unicamente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades. Significa, sim, deixar de lado parâmetros estabelecidos e trabalhar a partir do que seja ‘diferente’;

proporcionando, assim, atendimento especializado para aqueles que dele precisarem.” (VARGAS, 2004, p. 24)

Outro aspecto relevante que a discussão acerca da inclusão no ensino superior aponta é a necessidade de se refletir e problematizar a formação dos professores universitários- como poderiam ser contempladas essas discussões na formação que recebem os profissionais que atuam na universidade, uma vez que são profissionais de várias áreas atuando em diferentes cursos.

Como registra RODRIGUES (2004) escrevendo sobre o mesmo tema, a universidade reflete pouco sobre a pedagogia, as metodologias de ensino e sobre as causas de sucesso/insucesso de seus alunos. A pedagogia e as metodologias de ensino são resultados das crenças pedagógicas dos professores, sendo as causas do eventual insucesso escolar associadas ou a níveis de ensino pré-universitários ou a fatores intra-individuais do aluno.

A inclusão desses alunos nos possibilita repensar as metodologias de ensino presentes na universidade. O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação e que requer, para isso, o uso de técnicas que servem de alicerce para esse tipo de prática. É difícil, para o professor universitário, pautar seu trabalho em um ensino significativo para seus alunos e se ver no processo como um mediador e aprendiz.

1.3 Breve contextualização da política de cotas para deficientes na educação superior no Brasil.

Em um contexto social marcado pelas diferenças entre as pessoas, a universidade é um, entre inúmeros outros, ambiente de encontro, no qual convergem diferentes sujeitos que disputam a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e de poderem se expressar. Nesse espaço, interagem sujeitos com os mais diferentes estilos de pensamento, cultura, raça, situação sócio-econômica, experiências escolares anteriores, deficiências.

A universidade é um ambiente de intercâmbios entre as pessoas e, atualmente, tem recebido alunos que outrora estavam excluídos do ensino superior e, em muitos casos, da maior parte dos sistemas regulares de ensino.

Um grupo específico é o de pessoas com deficiência que, na história da educação brasileira, começou a ter assegurado o seu direito de estudar em escolas comuns, no final da década 1980. Compõem também esse universo as pessoas negras e as de baixa renda, que se organizam cada vez mais na luta pelo direito de acesso ao ensino superior: um anseio que há poucos anos era inviável.

Como a maior parte das universidades ainda está preparando-se para atender a essa demanda diversificada, alguns alunos, muitas vezes, encontram uma estrutura, uma organização ou ainda determinadas atitudes de colegas, funcionários e professores que não os reconhecem em suas especificidades e necessidades.

Visto que a legislação e os movimentos inclusivos são recentes, até pouco tempo atrás não tínhamos, no ensino superior, muitos alunos com deficiência. Isso se deve ao fato de a falta de acesso à educação básica implicar falta de acesso ao ensino superior. Felizmente, esse quadro tem mudado: cada vez mais pessoas com deficiência têm chegado à universidade devido, entre outras coisas, ao acesso à educação básica.

A presença desses sujeitos tem feito a universidade repensar suas estratégias e suas estruturas para atender a todos. No entanto, o ensino superior, como um ambiente que agrega a diversidade, precisa criar não apenas políticas voltadas às condições de acesso físico, mas também condições de acessibilidade ao conhecimento, apoio ao estudante, mudanças de atitudes.

Com o advento da inclusão social no mundo, o país se viu obrigado a elaborar políticas que contemplem a perspectiva da inclusão, isto é, o respeito à diversidade humana.

Essa iniciativa teve como objetivo garantir a inclusão de milhares de jovens provenientes das camadas mais necessitadas da população, historicamente excluídas de todas as políticas públicas - tanto na educação básica como na educação universitária pública, resgatando uma enorme dívida social do Brasil para com esses setores.

A educação escolar no País foi marcada por uma grande exclusão da maioria das pessoas que compunham a sociedade brasileira, o que gerou uma grande desigualdade educacional, e conseqüentemente, uma enorme diferença social, de renda, de oportunidades e de acesso. Mesmo após a implantação da Constituição de 1988 que concebeu a educação escolar como dever do Estado e um direito de todo cidadão, os índices de analfabetos no país são assustadores.

Segundo dados do INEP (2003), o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que

define as pessoas com menos de quatro anos de estudo. Segundo esses dados, os índices de analfabetismo chegam a ser 20 vezes maiores entre os mais pobres.

As taxas de analfabetismo estão diretamente relacionadas à renda familiar, segundo os dados apresentados pelo “Mapa do Analfabetismo”. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo o índice alcança 29%. (INEP, 2003).

Tal fato se torna ainda mais alarmante quando se verifica o acesso às camadas superiores do ensino. As pessoas que mais sofrem com isso, são aquelas provenientes das camadas populares pobres e as que são deficientes principalmente.

A convivência humana sempre foi marcada por dificuldades, diante de diferenças sociais, físicas, cognitivas, afetivas. Ser diferente implica, logo, ser excluído, uma vez que vivemos numa sociedade escrava de sua cultura, marcadas pela exclusão de quem é diferente de estereótipos impostos por uma minoria da sociedade.

Com a criação da Constituição de 1988, esse modelo começa a ser mudado; os princípios de igualdade de direitos e deveres estão explicitamente definidos em vários artigos. O direito a uma educação e a uma escola de qualidade como direito aparece claramente no Art. 205. No Art. 206, inciso I, elege como um de seus princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E, no Art. 208, temos explícitos os direitos de acesso ao ensino superior.

Entendemos a inclusão social como sendo nada mais que trazer aquele que é excluído socialmente por algum motivo, para uma sociedade em que participe de todos os aspectos e dimensões da vida econômica, cultural, política, religiosa, ambiental, dentre outros.

Nesse sentido, apoiamo-nos na fala de Mittler:

(...) No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros, e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos de alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER 2003, p.25)

O objetivo é mostrar que a diversidade não se difere da igualdade e que amplas caminham juntas, na construção de uma sociedade melhor. Ignorá-las seria dizer que uns valem menos do que os outros. Assim, essa contradição seria superada através do processo de inclusão na educação.

A partir de 2004, a maioria das universidades públicas brasileiras, criou o Sistema de Reservas de Cotas para alunos de específicos grupos, para ingresso no ensino superior.

Da forma como foi implantado, e, segundo os direcionamentos adotados, é uma proposta inclusiva? É garantido o direito a uma educação de qualidade aos ingressantes das cotas? E sua permanência? Como elaborar um currículo diferente que contemple a diversidade, e como colocá-lo na prática? E aceitação da comunidade acadêmica, principalmente os professores, estão preparados para trabalhar com essa diversidade? E os deficientes visuais, físicos e auditivos, s quais os apoio nas atividades de ensino-aprendizagem?

Nesse contexto, entendemos a educação superior como uma continuação da formação cidadã do sujeito, isto é , cada vez mais é necessário ampliação de vagas nessa modalidade de ensino. Para VALDÉS (2004), “o Sistema de Ensino Superior no Brasil é um dos mais privatizados do mundo”. O que “acaba por excluir a maioria das pessoas em situações de pobreza”.

Em meio ao movimento de inclusão social, faz-se necessário que o país seja capaz de atender as demandas desse novo paradigma social, em que a educação seja garantida como direito, e garantido o padrão de qualidade, não apenas como acesso, mas também como garantia de permanência do educando.

Os defensores da política de cotas e de sua constitucionalidade encontram respaldo jurídico ao analisarem o tema à luz do direito positivo. Dentre outros, destacamos alguns princípios e regras constitucionais.

A Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, afirma um vasto conjunto de valores para a sociedade brasileira, dentre os quais se destacam por sua propriedade e clareza, a valorização dos direitos humanos e o combate a toda e qualquer forma de discriminação.

O texto constitucional preconiza, , ainda nos seguintes artigos:

Art. 3º- Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos:

Art. 23. X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

VII - redução das desigualdades regionais e sociais.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Verifica-se, , no texto constitucional a preocupação em atacar uma das mais aviltantes posturas que o ser humano pode assumir e que resultam em danos profundos à humanidade, representadas na forma do racismo, do preconceito, da xenofobia e da idéia de que existem seres humanos inferiores a outros. Cabe indagar de que forma o princípio da igualdade tem sido interpretado e aplicado. Seria uma interpretação meramente literal, formal?

A desigualdade na lei se produz quando a norma distingue, de forma não razoável ou arbitrária, um tratamento específico a pessoas diversas. Para que as diferenciações normativas possam ser consideradas não discriminatórias, torna-se indispensável que exista uma justificativa objetiva e razoável, de acordo com critérios e juízos valorativos genericamente aceitos.

Pelo exposto, verifica-se que a Constituição Federal não veda as ações afirmativas e, conseqüentemente, as políticas de cotas; ao contrário, ela prevê e motiva tais ações, como instrumentos para alcançar os princípios e direitos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Enquanto o Congresso debate a aprovação de cotas de 10% das vagas em universidades públicas para deficientes, a realidade das que já adotam esse sistema

mostra que a inclusão dessa população no Ensino Superior é mais complexa do que o simples estabelecimento de um percentual em lei.

Mesmo na universidade em que há mais tempo existe reserva vagas para deficientes e que tem percentual igual ao que está sendo discutido no Congresso, de 10%, são poucos os que, na prática, beneficiaram-se do sistema. Eles somam apenas 12 na UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), ou 0,5% do total de 2.410 estudantes.

O que a experiência dessas universidades mostra é que o principal filtro não está no vestibular. Na UERGS, por exemplo, apenas 20 deficientes se candidataram a uma das 64 vagas destinadas a eles no último exame, ou seja, havia mais vagas reservadas do que candidatos aptos a elas.

A constatação de que a inclusão de deficientes no ensino superior passa antes por um esforço na educação básica é evidenciada também pelo Censo Escolar do MEC (Ministério da Educação).

Em 2007, o levantamento identificou apenas 16 mil deficientes no ensino médio, de um total de 8 milhões de estudantes, nesse nível de ensino. A diretora do Departamento de Projetos Especiais e Inovação da UERJ, Hilda Souza, diz que, uma vez que os alunos com alguma deficiência conseguem ingressar na universidade, há outro desafio a ser vencido: dar condições para que eles concluam o curso. Ela afirma que

A experiência destes anos de adoção da política de cotas em nossa universidade tem - nos mostrado que somos capazes de realizar a inclusão social dos alunos pela inclusão acadêmica. Mas é imprescindível que tenhamos uma política de permanência para estes alunos. (SOUZA, 2007, p. WEB)

Para isso, ela conta que a universidade está desenvolvendo um projeto de acompanhamento de cada aluno deficiente, trabalhando diretamente com as unidades acadêmicas, a que eles estão vinculados.

1.4 Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

É desolador detectar que ainda hoje, no século XXI, existem problemas referentes à heterogeneidade dos alunos, à persistência em manter o paradigma ideal,

que todo alunado deve seguir , sendo considerado “problema aquele que não atende a esse padrão”. Assim, Mantoan diz que

(...) mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, há que se considerar a experiência da inclusão. Essa experiência é ainda incipiente e muito recente nas escolas e demais instituições, principalmente as universidades para que se possa entendê-la com maior rigor e precisão. (MANTOAN 2004, p.17)

Nos últimos dez anos, seja refletindo, analisando, discutindo dentro e fora da Universidade, sobre o termo *inclusão*, salientamos que é preciso compreender os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, pois esses significados mudam no momento em que novos sujeitos invadem a cena social, trazendo à tona a diversidade. Nesse contexto, Moreira (2004) diz que

É grande a escassez de estudos acerca da inclusão do aluno cego, com visões parciais, surdos com *deficits* auditivos, transtornos ou perdas motoras significativas, ou deficiências múltiplas no ensino superior brasileiro; ainda são raras as instituições que possuem mapeamento e ou algum tipo de acompanhamento a este alunado (MOREIRA , 2004, p.5)

Não podemos perder de vista que a diferença esteve presente desde a antiguidade, pois a diversidade é um componente do ser humano. Ela é constituinte da nossa subjetividade. Como ressalta Gomes (1999)

Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e, por isso mesmo, diferente. Embora a luta pelo reconhecimento da diferença estivesse sempre presente na história da humanidade, relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, um determinado padrão de homem, de mulher, de política, de religião, de arte e de cultura. (GOMES 1999, p.web)

Somente a partir dos anos 1990 essa questão passou a ocupar lugar nos discursos da mídia, da psicologia, da educação, da saúde e do direito etc. E o discurso pedagógico? Como ele vem lidando com esse fato? De que forma as universidades têm se preparado para essas mudanças?

Duarte e Ferreira (2010, p.58) mostram algumas perspectivas para essas questões, ao assinalarem que no mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência representa desafio, desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas. No Brasil, as estatísticas oficiais, estudos

e pesquisas, elucidam principalmente a condição desse alunado em processo de inclusão na educação básica subsidiados pela Declaração de Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994). Todavia, pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas dificultando, assim, a formulação de políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva também no ensino superior.

Em reforço a essa visão, ALCOBA (2008, p.23-24.) assinala que a pesquisa sobre a situação dos alunos com deficiência no ensino superior é bastante recente no Brasil. Com exceção de dois estudos anteriores (MAGALHÃES ET AL, 1987; BERGER, MONTANARI e SILVA, 1992 apud AMARAL, 1998), os resultados dos primeiros trabalhos começaram a surgir somente em 1998. A razão para isto está na exclusão a que as pessoas com deficiência estiveram submetidas até a década de 80, sem garantias de acesso ao ensino básico e sem qualquer adaptação para ter acesso à educação superior. Em um artigo sobre a presença de pessoas com deficiência neste nível de ensino, SASSAKI (2001) relata que as poucas que conseguiam acesso eram aquelas que tinham meios individuais para contornar os obstáculos existentes e conseguiam passar no vestibular, mesmo sem adaptações.

Duarte e Ferreira (2010, p.58)) comentam que há poucos estudos sobre a inclusão do deficiente no ensino superior e assinalam que entre estes poucos estudos, podemos citar atualmente, estudiosos como DELPINO (2004); MOREIRA (2005); GOMES E LIMA (2006); MANZINI E BAZON (2006); PERINI (2006); CHAHIN (2006); PELLEGRIN (2006); FERREIRA (2007); RODRIGUES (2007); PEREIRA (2007) que se dedicaram a estudar este paradigma educacional da sociedade pós-moderna apontado valores, processos, caminhos e dificuldades a serem considerados a respeito das possibilidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Os autores recorrem ao seguinte argumento para justificar o estudo que realizaram, afirmando que

É nesse sentido que este estudo se justifica, visto que há uma necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias em políticas educacionais, que considerem sobremaneira a diversidade humana e contemplem o ensino superior. (DUARTE; FERREIRA, 2010, p.59)

Nesse aspecto, é válido registrar a visão de ALCOBA (2008):

A inclusão dos alunos com deficiência na educação superior, por sua novidade, ainda encontra obstáculos de todo tipo, destacando-se aqueles gerados pelas barreiras atitudinais e pedagógicas encontradas na vida acadêmica. Os estudos indicam que do posicionamento de professores, das diversas áreas de conhecimento, sobre a possibilidade de participação daqueles alunos nos cursos surgiram restrições relacionadas à impossibilidade de esses estudantes cumprirem todas as atividades do curso como os demais, já que se tem em vista uma formação homogênea e determinado perfil demandado pelo mercado de trabalho. (ALCOBA, 2008, p.web)

No caso das instituições educacionais, a diversidade foi durante muito tempo, alvo de exclusão, resultando em classes e escolas especiais, em instituições totais, casas de correção, múltiplas repetências e evasão escolar. Como a escola tem tratado as diferenças? E as universidades e faculdades? Quais os impactos no âmbito da UNIMONTES , provocados com a entrada dos alunos “deficientes” pelo sistema de cotas? Como nós, professores e professoras, também sujeitos de diversidades, temos tratado a diferença? Temos conseguido superar uma visão idealizada de alunos/alunas, que está impregnada na cultura escolar? Como temos lidado com os padrões culturais, cognitivos e sociais que contribuem sobremaneira com a produção da exclusão? Como nos relacionamos com o diferente? De que maneira as diferenças culturais estão sendo tratadas na universidade? Como avaliar até que ponto a universidade fomenta preconceitos, contribui para a proliferação de valores que induzem à rejeição e ao desrespeito?

De acordo com Rodrigues (2004, p.16) a Universidade identifica-se frequentemente com uma imagem de “reserva intelectual”. Pessoalmente acredito que a Universidade não se deve banalizar e deve manter padrões de exigência, de conhecimento, de investigação elevada para poder ser uma mais valia no terreno social em que está envolvida. A questão é o que é que significa para a Universidade qualidade no processo ensino-aprendizagem? Significará escolher uns poucos a que dá a sua qualidade e excluir outros a que dá o insucesso? Será isto qualidade em termos de uma instituição? Será isto qualidade em termos totais e institucionais?

Pensar na universidade como um ambiente de investigação, implica pensar em professores inclusivos, críticos e reflexivos e emancipados, capazes de resolver problemas e criar novos entendimentos e, principalmente detectar problemas respeitando as “diferenças”.

Pessini, Silva e Silva (2007, p.20) assinalam que na atualidade, algumas universidades no Brasil têm-se preocupado com a inclusão de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). A adequação das universidades não favorece somente a inclusão, mas, acima de tudo, a integração dos acadêmicos deficientes no Ensino Superior, garantindo - lhes o direito à cidadania e as condições necessárias para que possam receber uma educação adequada.

Oliveira (2007 p.77) em sua dissertação de mestrado mostra que a participação das pessoas com deficiência no ensino superior, em tempos de sociedades cada vez mais complexas, não podemos esquecer que essas pessoas excluídas socialmente. Logo, são excluídas da universidade, enquanto instituição social, mas que nesse espaço, pelo elitismo, conservadorismo, e outros "ismos", a situação tem mostrado muito complexa. Até a década de 80, era muito pequeno o número de pessoas com deficiência que chegavam a essa modalidade de ensino, seja pelo não acesso à Educação Básica, aos serviços de reabilitação, a equipamentos e aparelhos especiais, aos meios de locomoção e a transporte coletivo, atitudes superprotetoras da família, preconceitos e outros (SASSAKI, 2001) citado por OLIVEIRA (2007). Assim, os motivos supracitados foram sendo alvos de medidas reparadoras, o que permitiu que um número maior de pessoas com deficiência tivessem acesso à Educação Superior nas últimas décadas.

De acordo com a Coordenação Geral de Planejamento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2007 havia 9.159,357 de pessoas com deficiência inseridas no Ensino Médio, com possibilidade de ingressar no Ensino Superior.

O aumento, contudo, de matrículas está sendo associado mais à adaptação dessas pessoas às exigências e normas estabelecidas pelas IES que permanecem quase estáticas, do que devido a iniciativas de mudanças gestadas no interior das instituições.

Para que o acesso, a inserção e a permanência dessas pessoas aconteçam, é necessário que a universidade se prepare, inclusive, com apoios institucionais, políticas de assistência, projetos pedagógicos e preparação da comunidade universitária, com ênfase na pesquisa e na formação de professores.

Oliveira (2007) também cita Mazoni, Torres e Alves (2003) e Oliveira (2007) , para os quais

(...) as ações de acessibilidade ao Ensino Superior, quando pensamos nas pessoas com deficiência, devem ser pensadas em cinco campos: o acesso, que se caracteriza pela preparação básica com a conclusão do Ensino Médio, requisito necessário para entrada no Ensino Superior; o ingresso, provido por uma adaptação nos processos de seleção; a permanência, ou seja, criar mecanismo de assistência durante a formação universitária; a conclusão, com a ampliação quando necessária; e, o exercício profissional, onde a instituição formadora pode mediar as interações, de formação ao mercado de trabalho. Entretanto, para que essas ações se constituam, são necessárias parcerias, políticas sociais, projetos pedagógicos principalmente pesquisa científicas. (2007, p.78)

Na visão de Oliveira (2007, p.78) a participação das pessoas com deficiência no ensino superior é uma problemática ausente nas pesquisas desenvolvidas dentro das Universidades Brasileiras, pois poucos são os que se debruçam a estudar esta temática. Se houve uma intensificação do debate acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ciclo básico de ensino nos últimos anos, após 1994, ano da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, onde se reuniram representantes de noventa e dois governos e aprovou-se a “Declaração de Salamanca”, em que os governos presentes se comprometeram com a ‘Educação para Todos’.

O mesmo autor comenta, ainda, que, no que diz respeito ao número de pessoas com deficiência em nossa sociedade, “de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2004 teríamos, no Brasil, um país de 180 milhões de habitantes, cerca de 14,5% da população com algum tipo de deficiência”. (OLIVEIRA, 2007, p.79)

Em seguida, Oliveira (2007, p.80) apresenta algumas estatísticas a respeito da situação de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, destacando que: a Coordenação Geral de Planejamento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação nos traz que no ano de 2004, tínhamos 3.887,022 matrículas no Ensino Superior no Brasil. Destas, 29,2 % eram em instituições públicas e 70,8%, em privadas. Do número total de matrículas no Ensino Superior, 5.078 são de pessoas com deficiência, sendo que 27% delas estão nas escolas públicas e 73% no ensino privado.

Diante desses dados, Oliveira (2007) comenta que é possível perceber que

(...) poucas pessoas com deficiência que chegam a ingressar no ensino superior, a maioria delas pela característica ainda herdada da Educação Especial no Brasil - ensino em escolas especializadas - pelo pequeno número que conseguem concluir o ensino fundamental e médio - o mais comum é a evasão durante esse percurso da escola- como também, pelo escasso número de vagas e o modelo elitista e excludente do Ensino Superior Brasileiro. (OLIVEIRA 2007, p.80)

Sobre este aspecto, Oliveira (2007, p.80) comenta que de acordo com relatório do INEP acerca dos dados da Educação Especial no Brasil no ano 1998, o número de crianças que frequentavam a escola regular era de 43.923; no ano de 2005, as matrículas chegaram a um valor quatro vezes maior, 195.370, sendo que 8.381 são no ensino médio, o que pode aumentar, num futuro próximo, a procura do ensino superior por essas pessoas.

A autora (2007, p.80) diz que, embora as instituições não estejam passando pelas transformações necessárias e os espaços destinados a essa problemática ainda sejam restritos, as pessoas com deficiência têm ingressado nesse nível de ensino, mas ainda em pequeno número. Cada vez mais torna-se comum confrontar-se com relatos de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação. As instituições que não têm mudado suas atitudes frente a esse processo, criando mecanismos de assistência à participação de pessoas com deficiência no ensino superior, têm enfrentado dificuldades junto ao acolhimento a essas pessoas, como também seu corpo de funcionários e professores; desta forma, a não opção por um projeto político - pedagógico inclusivo leva a IES a fortalecer a exclusão e legitimar as desigualdades. (OLIVEIRA, 2007, p.80)

O Ministério da Educação – MEC determinou, em Portaria de 27 de dezembro de 1999, que as instituições de ensino superior gerem as condições adequadas para o acesso de pessoas com necessidades especiais a suas instalações.

De acordo com essa Portaria, a partir de março de 2000, essas condições deveriam fazer parte dos requisitos a serem avaliados pelas comissões de especialistas do MEC para autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação (MEC, 1999). A partir dessa determinação, passaria a ser possível mobilizar os gestores universitários, no intuito de possibilitar condições de acessibilidades a essa população minoritária.

O estudo da problemática pretende ampliar a discussão sobre a inclusão/exclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na universidade, e poderá gerar subsídios para uma futura elaboração de programas de intervenção educacional.

Para Sasaki (2001) apud OLIVEIRA (2007), essa situação denota que

Embora no Brasil a participação das pessoas com deficiência no nível de Ensino Superior seja recente, em âmbito internacional esta área apresenta avanços significativos. Destacam-se programas desenvolvidos em países como Estados Unidos, com ações de acessibilidade universal, de produção de inúmeras publicações sobre a formação técnica, administrativa e pedagógica para atender as necessidades educativas especiais destas pessoas, como também o desenvolvimento de tecnologias assistivas, comunicacionais e recursos eletrônicos que ampliam o leque de serviços às pessoas com deficiência e qualificam sua permanência e formação no Ensino Superior (SASSAKI 2007, p.81)

Oliveira (2007) também cita o estudo de MICHELS (2000) mostrando que este autor

(...) traz trabalhos desenvolvidos por universidades francesas, espanholas e portuguesas, que tem se aperfeiçoado em ações de assistência ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, apontando ser condição *sinequanon* para uma universidade manter um serviço bem estruturado de atenção ao aluno com deficiência. Principalmente na medida em que se pensa uma universidade com função social relevante, como produtora de conhecimentos, formadora, socializadora de valores e ideais básicos para a vida das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p.81)

Ainda na visão de Oliveira (2007, p.82-83)), ações desenvolvidas pelas IES mostram que, para criar condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência, é necessário que haja preparação dos professores, criação de serviços de apoio aos alunos, levantamento e eliminação das barreiras físicas (arquitetônicas e urbanistas), prevenção e combate a qualquer tipo de discriminação, como também, atenção especial à aquisição de equipamentos e novas tecnologias com acessibilidade digital. Tais ações pontuam que as pessoas com deficiência que freqüentam as universidades tem encontrado diferentes problemas, como dificuldade em acompanhar as exposições dos professores, dificuldade de acesso à bibliografia de forma acessível, restrições na escolha da carreira desejada, conflitos nas relações interpessoais, precária assistência e falta de equipamentos técnicos compatíveis com suas necessidade.

Em seguida, Oliveira (2007) cita um relatório apresentado por Valdés et al (2005), sobre a integração das pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil⁵. Nesse relatório, são apresentadas algumas das IES que têm desenvolvido ações de referência para obter ambientes favoráveis ao ingresso, permanência e conclusão do ensino superior pelas pessoas com deficiência, destacando entre elas a UnB, como se vê a seguir:

Dentre as Instituições Federais, o relatório traz destaque para a Universidade de Brasília, considerando-a uma das pioneiras nas políticas de assistência às pessoas com deficiência. As ações dessa instituição têm origem desde a década de 1980 e, no ano de 1999, foi estruturado um programa de apoio às pessoas com necessidades educativas especiais, antecipando-se inclusive às portarias ministeriais, caracterizando sua ação não como política social compensatória e, sim, de direito à cidadania. (OLIVEIRA, 2007, p.83)

Outra iniciativa interessante visando à inserção de pessoas com deficiência no ensino superior pode ser encontrada em um projeto elaborado pela Diretoria de Ensino de Graduação do Centro Universitário de Maringá (Cesumar). O documento norteador deste projeto ressalta que,

Ao longo de caminhada, ficam evidentes as inúmeras dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para efetivar uma educação pautada a partir em critérios inclusivos e democráticos. Não se trata de considerá-la como um espaço de segregação e exclusão, mas com um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. O fato é que além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. (...) No Brasil poucas instituições de Ensino Superior buscam se adaptar às especificações dos acadêmicos com necessidades especiais. (CESUMAR, s.d., p.web)

Outra iniciativa interessante visando a inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior pode ser encontrada em um projeto elaborado pela Diretoria de Ensino de Graduação do Centro Universitário de Maringá- CESUMAR, (s.d., p.web). O documento norteador deste projeto ressalta que ao longo de caminhada ficam evidentes as inúmeras dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para efetivar uma

⁵ Este documento foi desenvolvido em uma parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFCE), através dos grupos de pesquisa 'Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: O caso da Universidade Estadual do Ceará' e a linha de pesquisa em 'Avaliação e Promoção de Ambientes Educacionais Saudáveis', do Mestrado em Educação em Saúde da UFCE. (OLIVEIRA, 2007, p.83)

educação pautada a partir em critérios inclusivos e democráticos. Não se trata de considerá-la como um espaço de segregação e exclusão, mas com um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. O fato é que além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na grande maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. (...) No Brasil poucas instituições de Ensino Superior buscam se adaptar às especificações dos acadêmicos com necessidades especiais.

De acordo com Amaral (2000), o direito de acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional tem sido objeto de reflexões, principalmente nas últimas décadas.” De acordo com essa autora as discussões têm sido feitas basicamente com ênfase no ensino fundamental, ou seja, para as pessoas na faixa etária de 07 aos 14 anos. (AMARAL, 2000, apud PIRES; LOPES; OLIVA FILHO, 2003, p. 1-2)

Reportando-nos ao projeto de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior, elaborado pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR, (s.d., p.web). é válido assinalar que de forma mais efetiva a educação das pessoas com necessidades especiais entra na pauta das discussões das Políticas Educacionais no Brasil, apenas na década de 1990, sobretudo, a partir da LDB 9.394/96, que em seu Capítulo V, prescreve que a educação desses alunos deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. A primeira iniciativa por parte do MEC/SEESP com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior partiu da Portaria 1793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em Cursos da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial. Quanto a essa iniciativa governamental, se faz necessário apontar que Chacon (2001) realizou um estudo focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC n.1.793/1994. Para tal, analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das

Universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados.

Em 1996, as instituições de Ensino Superior receberam o Aviso Circular nº 277 MEC/GM, que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos.

Nova iniciativa oficial ocorre pela Portaria MEC nº 1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na Universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. Visto que não existem dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a educação superior desse alunado e a maioria das universidades não dispõe de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possui um serviço de apoio a estes estudantes, por si só revela um processo de exclusão. Ora, ao se tomar a inclusão educacional como direito legítimo, supõe-se o direito de todos e de cada um ser parte integrante desse processo de forma irrestrita. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado.

Conforme CESUMAR (s.d., p.web) é importante lembrar que os dados revelados pelos últimos censos educacionais não se referem ao percentual de alunos com necessidades educacionais no Ensino Superior Brasileiro. A falta de dados oficiais impossibilita, portanto, precisar e até mesmo chegar a indicativos mais concretos sobre sua situação educacional no Brasil.

O alerta emitido no projeto da Cesumar (s.d.) é claro, no sentido de mostrar que cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter assistencial e filantrópico que ancorou a educação desses alunos. Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados,

sobretudo pelos estudantes com necessidades educacionais especiais e suas famílias, para garantir dignidade e qualidade à sua educação.

Apesar de os dados preliminares do censo escolar 2003 indicarem um salto educacional no número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular, o desafio de uma educação inclusiva para essa população ainda está longe de ser atingida, visto que não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados; a qualidade de sua educação está longe de ser inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação desses alunos. Falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, falta articular medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

O documento norteador do projeto da Cesumar (s.d) ainda mencionava que no tocante às bases legais, mais recentemente foi revogada a Portaria 1.679/1999 e editada a Portaria 3.284/2003 MEC/GM, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e permanência aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, físicas e sensoriais. Determina que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores – para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los – sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

Rocha e Miranda (2009, p.199), em artigo sobre o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior, destacam que, dentre os principais instrumentos nacionais que orientam a educação para uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica da educação inclusiva, além da Constituição Federal, Título VIII, artigo 208 e 227, há um conjunto de leis e portarias que regulamentam essa situação. O Quadro II a seguir, sintetiza a legislação principal a esse respeito.

Quadro II – Síntese da legislação sobre aluno com deficiência no ensino superior

LEGISLAÇÃO	REGULAMENTAÇÃO
Lei nº. 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
Lei nº. 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Decreto nº. 3289/99	Regulamenta a Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
Portaria MEC nº. 1.679/99	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
Lei nº. 10.098/00	Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Lei nº. 10.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.
Decreto nº. 5.296/04	Regulamenta as Leis nº. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Portaria nº. 2.344/10	Dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE em seu Regimento Interno. Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência".

Fonte: Pesquisadora/ 2010

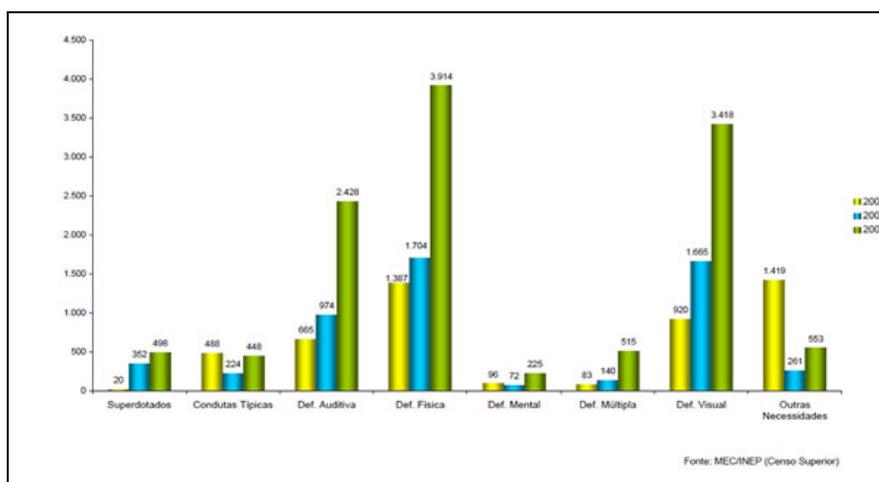
Nessa perspectiva Rocha e Miranda (1999, p.199) também comentam que embora a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência. A sociedade, em seu dia a dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado grande parcela dos alunos à exclusão, principalmente das minorias - sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito básico à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Desse modo, as autoras (1999, p.201) enfatizam que Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade aumentou nestes últimos anos. Segundo os dados do INEP, as matrículas passaram de 2.155 para 6.022 em cinco anos; se considerados os alunos superdotados, os matriculados subiram

de 2.173 para 6.328, e o aumento percentual foi de 191%. Isto certamente representa um avanço, mas ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena, visto que existe um contraste muito grande entre as diversas regiões do país, a exemplo do Nordeste e do Norte, que estão com menores índices de matriculados.

Os dados deste mesmo Censo revelam que 49% das 6.328 matrículas de alunos com necessidades especiais estão em instituições de Educação Superior localizadas na Região Sudeste. A seguir vêm o Sul, com 24% desse total, e o Centro-oeste, com 14%. O Nordeste e o Norte concentram, respectivamente, 9% e 4% desse universo de estudantes.

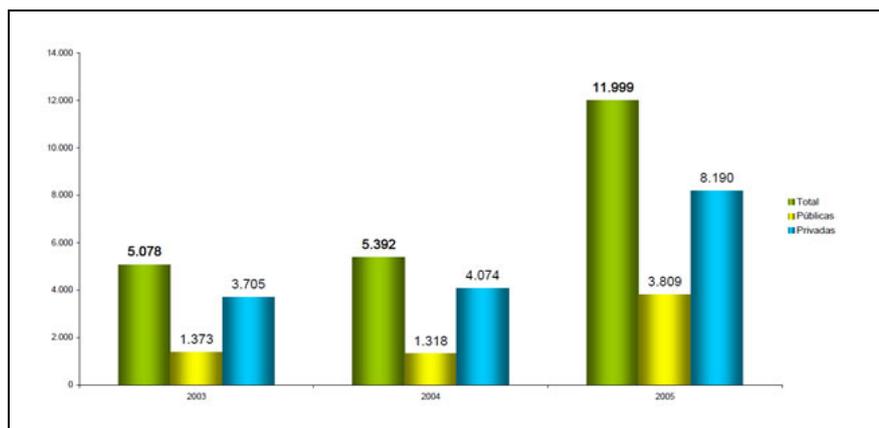
Estas autoras (1999, p.201) apresentam as estatísticas do Censo da Educação Superior 2005 e apontam que o tipo de deficiência mais frequente entre os alunos com necessidades especiais matriculados nas Instituições de Educação Superior é a deficiência física (38%), seguida pelos estudantes com deficiência visual, que representam 32% do total, enquanto que os deficientes auditivos detêm 23% dessas matrículas, conforme mostra o Gráfico III.



Fonte: MEC/INEP/2005

Gráfico 1II – Distribuição de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, de acordo o tipo de deficiência, segundo dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP 2005)

O estudo de Rocha e Miranda (2009, p. 201) mostrou que o censo apontava também que o maior crescimento de matrículas foi nas instituições de ensino superior privadas, conforme dados do INEP representado no gráfico.IV



Fonte: MEC/INEP- Censo Ensino Superior/2005

Gráfico IV – Distribuição das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior público e privado, de acordo com dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP, 2005)

As autoras (2009, p.201) comentam que em 2000, as universidades públicas tinham 52,23% (1.135 alunos) do total de matriculados com necessidades especiais (incluindo os superdotados) e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005 mostravam que 67% (4.247) dos alunos nessa categoria estudavam em entidades particulares. Neste sentido, justificava-se o pouco número de estudantes na IES em estudo, já que o maior número de alunos com deficiência se encontra matriculado em instituições superiores privadas.

Na visão de Rocha e Miranda (2009, p. 201)

Apesar de os dados estatísticos indicarem um salto no número de matrículas, o desafio de uma educação inclusiva na Educação Superior precisa ainda alcançar dados qualitativos; falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades de cada aluno com deficiência, medidas que atendam a diversidade. ROCHA E MIRANDA, 2009, p. 201)

Segundo Miranda (2006, p.7), apud Rocha e Miranda (2009, p. 202), o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço. No entanto, é preciso que a legislação sobre acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente universitário seja mais respeitada, e o atendimento das especificidades de cada tipo de deficiência seja implementados tanto por instituições públicas como privadas; aqui o MEC deve estar acompanhando, não apenas a autorização, mas o funcionamento destas instituições.

Para González (2002 , apud Rocha, 2007 p.web), qualquer aluno sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em habilidades e atitudes relacionadas às situações cotidianas. O autor entende que “[...] os objetivos da formação inicial deveriam incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção à diversidade dos alunos

Neste sentido, Rocha e Miranda (2009, p. 202) consideram que o papel social da universidade pública é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o Estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir o acesso, ingresso e permanência desses estudantes.

Para Marilena Chauí (2003), apud Rocha e Miranda, (2009,)

(...) se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p.6, apud ROCHA; MIRANDA, 2009, p.202-203)

Rocha (2007, p.web) também argumenta que outro fator prioritário para a política de inclusão das necessidades educativas especiais é o acesso de recursos tecnológicos que estão disponíveis na sociedade para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno deficiente, e conseqüente inclusão no meio acadêmico em que circula. Recursos como impressora em *Braille*, *scanner*, gravadores de voz, e *softwares* especiais para alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, instalados em um laboratório, dão autonomia a esses alunos e facilitam o acesso ao conhecimento.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada foi de natureza descritiva exploratória, numa abordagem quantitativa, uma vez que está relacionada à quantificação de dados obtidos mediante pesquisa, e, como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a análise de documentos baseados nos círculos concêntricos.

O estudo propôs investigar o ingresso, acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, inscritos pelo sistema de cotas na categoria “C” (deficientes) e traçar um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade, buscando respostas para: Quantos alunos deficientes se inscreveram nos vestibulares no período 2005 a 2009, após a Resolução 104-CEPEX/2004? Quantos alunos deficientes aprovados no processo seletivo foram matriculados nos cursos de graduação no período de 2005 a 2009? Quantos alunos deficientes estão cursando o curso X e quantos alunos deficientes já concluíram o referido curso na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES no *campus* sede?

Para identificar os sujeitos pesquisados, foi necessário analisar os documentos da Comissão Técnica de Concursos- COTEC, Secretaria Geral e dos Coordenadores dos 27 (Vinte e Sete) cursos de graduação da instituição, dentro de seus respectivos centros de ensino do *campus* sede na cidade de Montes Claros/MG. A partir destas reflexões, caracterizamos a pesquisa realizada como sendo de natureza exploratória e descritiva, além de recorrer à análise documental para a coleta de dados.

Para entender a inclusão no Ensino Superior recorreremos à literatura especializada a respeito dos assuntos que permeiam esse estudo, por meio de teses, dissertações, artigos, livros, dentre outros. Pois, quando falamos em inclusão, precisamos ter claro que essa discussão pressupõe “um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos” (GLAT, 1998, p. 16); e, dessa forma, deve considerar as necessidades que possibilitam um resultado positivo desse processo em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos

incluídos. Vale ressaltar que a presente discussão é bastante nova, apresentando, ainda, uma grande necessidade de estudos e pesquisas.

Dentro dessa perspectiva é que para construirmos um trabalho científico necessitamos destas buscas na procura de respostas para nossas indagações. Assim, concordamos com Barros (1986) quando este afirma que pesquisar

Significa realizar empreendimentos para descobrir, para conhecer algo. A pesquisa se constitui num ato dinâmico de questionamento, indagação e aprofundamento consciente na tentativa de desvelamento de determinados objetos. É a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema. (BARROS, 1986, p.87)

2.1.2 O contexto do local do estudo

O estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES que está localizada no norte de Minas, na cidade de Montes Claros,

Sua natureza jurídica é Autarquia Estadual e tem como missão “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional”. Conforme o Regimento Geral, “a UNIMONTES tem como finalidade contribuir para a melhoria e a transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses de sua comunidade e promover o ensino, a pesquisa e a extensão com eficácia e qualidade”.

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES apresenta evolução marcada por uma recente condição de autarquia estadual, mas que foi consubstanciada em uma precedente experiência como instituição de ensino superior, que soma quarenta e oito anos.

O marco jurídico de criação dessa instituição de ensino foi estabelecido na Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989, que no parágrafo 3º do Artigo 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, determinou expressamente a transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM, em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual Montes Claros – UNIMONTES.

Posteriormente, o Decreto Estadual nº. 30.971, regulamentou o dispositivo constitucional supra e instituiu definitivamente a criação da Universidade, vindo o respectivo reconhecimento em 12/04/1994 por meio do Parecer n. 232/94 de 12/04/1994

do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e pela Portaria 1.116 de 21/07/1994 do Ministério da Educação e do Desporto.

Não obstante sua recente criação jurídica, a realidade institucional da UNIMONTES, em 2010, conta com exatos quarenta e quatro anos de existência como instituição de ensino superior, haja vista que é resultante da transformação da antiga FUNM, e se consolida na atualidade não apenas como centro de produção de conhecimento, mas principalmente como uma verdadeira e eficiente universidade de integração regional.

A sede e o foro da UNIMONTES são estabelecidos na cidade de Montes Claros, distante 420 km da capital mineira (Belo Horizonte), situando-se como principal cidade da Região Norte do Estado de Minas Gerais, que abrange 89 municípios.

O município de Montes Claros é centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. A cidade de Montes Claros tornou-se pólo de atração migratória regional, por ter apresentado elevadas taxas de crescimento industrial nas últimas décadas e por ter-se tornado pólo educacional, tendo sido a participação da UNIMONTES decisiva para sua consolidação.

No entanto, a inserção regional da UNIMONTES compreende muito mais que a cidade na qual está sediada. Ela abrange municípios do norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, que integram os Distritos Geoeducacionais 17 (formado pelas regiões Norte, Noroeste de Minas, Central, Alto Paranaíba e Vale do Jequitinhonha) e 18 (composto pelos Vales do Mucuri e do Rio Doce), conforme Figura VI.



Fonte: Mapa de MG no PDI UNIMONTES. 2005 a 2009.

Figura I- Distritos geoeducacionais abrangidos pela UNIMONTES

	Triângulo- UFU e UNIUBE
	Sul de Minas – UFLA; UNIFENAS; UNINCOR; UNIFEI e UNIVAS
	Alto Paranaíba
	Centro-Oeste de Minas- UI
	Mata- UFU e UFJF
	Central- UFMG; UFOP; PUC/MG; UEMG; UNIPAC e UFSJ
	Rio Doce- UNIVALE
	Noroeste de Minas
	Norte de Minas- UNIMONTES
	Jequitinhonha- UFVJM

Os únicos dados disponibilizados pelo MEC/INEP sobre matrículas na Educação Superior na área de atuação da UNIMONTES são de 2001 e estão subestimados em razão da instalação de novas IES a partir de então. De acordo com estes dados, existiam 3.030.754 alunos matriculados no Brasil, sendo 269.019 (8,9%) em Minas Gerais. No Norte de Minas, existiam 9.447 alunos matriculados, nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, 2.815, e no Noroeste, 2.215, representando, respectivamente, 3,5%, 1% e 0,8% do total do Estado.

Portanto, estas três áreas possuíam 14.477 alunos matriculados e representavam 5,3% do total de Minas Gerais, percentual muito inferior à sua participação na população, de 16%.

Os dados disponíveis também mostram que existiam 9.647 alunos matriculados em IES públicas na região, representando 11% das 87.739 matrículas em IES públicas estaduais e federais de Minas Gerais, dos quais 8.508 em IES públicas estaduais – especificamente a Unimontes – no Norte de Minas, e 668 nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, e 113 em IES públicas federais no Norte de Minas e 358 nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Assim, a Unimontes respondeu por 88% dos alunos matriculados em IES públicas de toda a região.

De acordo com o PDI, as diretrizes gerais que nortearam os rumos da UNIMONTES no período 2005 – 2009 são as seguintes:

Consolidar a Unimontes como Universidade de Integração e transformação Regional - Ao ratificar seu espaço de inserção regional, a Unimontes compreende e reforça seu compromisso com esta área do Estado de Minas

Gerais e seu desenvolvimento. Para tanto, a primeira diretriz apontada para o período é justamente a consolidação do papel da universidade na integração e transformação regional. A universidade conduzirá suas ações para a efetiva integração desta porção mineira, com o propósito explícito de buscar a transformação da realidade regional para melhor. (UNIMONTES, PDI 2005-2009)

Segundo o PDI, a efetivação do ingresso, como aluno regular em um dos cursos de graduação, ocorre através de Processo Seletivo, aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou estudos equivalentes. Os Processos Seletivos são realizados anualmente em dezembro e junho/julho.

Podemos perceber que o referido documento, mesmo sendo elaborado para o período de 2005 a 2009, não descreve as ações referentes ao acadêmico com necessidades educacionais especiais. Em nenhum momento é citado o Núcleo de Sociedade Inclusiva criado em 2005, pela Resolução nº 120 - CEPEX 2005, em atendimento à Lei de nº 15.259/2004, que estabelece o sistema de reserva de vagas. Neste sentido questionamos: a) Quais políticas de inclusão foram efetivadas em prol do acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais? b) Como a universidade tem tratado as diferenças? c) Quais os impactos no âmbito da UNIMONTES provocados com a entrada dos alunos pelas cotas? d) Como nos relacionamos com o diferente? e) De que maneira as diferenças culturais estão sendo tratadas na Universidade? f) Como avaliar até que ponto a Universidade fomenta preconceitos, contribui para a proliferação de valores que induzem à rejeição e ao desrespeito?

É necessário haver estudos como esse para buscar respostas para essas e outras indagações; e também contribuir com as mudanças de paradigmas e implementar uma política de inclusão no âmbito da Universidade.

Alguns questionamentos serviram de base para esta pesquisa, e recorreremos aos setores que são responsáveis sobre os dados gerais de ingresso, acesso e permanências dos alunos com necessidades educacionais especiais na instituição.

Foram analisados documentos dos setores que trabalham com ingresso, acesso, permanência dos acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES *campus* sede. De acordo com seu organograma, esses setores são: COTEC, Secretaria, Coordenação de curso.

A seguir, descreveremos cada um destes setores.

2.1.2.1 A COTEC

A COTEC⁶ – Comissão Técnica de Concursos da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES é o setor responsável pela organização, elaboração e aplicação de concursos que selecionam os alunos para as vagas de graduação. Sua estrutura administrativa é composta de 4 membros: Presidente; 1º Vice-presidente; 2ª Vice-presidente e Membro Efetivo da Comissão.

A COTEC realiza dois processos seletivos, considerados tradicionais, que acontecem, normalmente, em julho e dezembro de cada ano. Além deles, a COTEC realiza processos seletivos para os cursos emergenciais e sequenciais oferecidos pela UNIMONTES.

Outro processo seletivo diferenciado dos demais é o PAES – Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior -, desenvolvido em três Etapas.

A COTEC realiza, ainda, concursos públicos para Prefeituras e Câmaras Municipais.

Para o processo seletivo para os cursos de graduação o candidato com necessidades especiais obtém todas as informações no Edital, no Manual do Candidato e no Anexo II.

O Processo Seletivo faculta ao candidato, observada a distribuição de vagas e as condições especificadas no Edital, a inscrição, no Grupo I e/ou Grupo II, em **uma** das seguintes modalidades:

- a) **Modalidade I** - Concorrência **com** reserva de vagas, em **uma** das seguintes **Categorias**

Tabela IV - Porcentagem de reserva de vagas categoria A, B, e C.

Categorias	Código	Vagas (%)
A- Afro-descendente, carente	ADC	20 %
B- Egresso da escola pública, carente	EEPC	20 %
C- Pessoa com deficiência e Indígena	PD/I	5%
Total		45%

Fonte: COTEC / UNIMONTES

- b) **Modalidade II** - Concorrência **sem** reserva de vagas

⁶ Fonte: Dados coletados na COTEC/UNIMONTES que estão disponíveis na internet.

c) Modalidade III - Treinante.

2.1.2.2 Secretaria Geral

A Secretaria Geral⁷ é responsável pelas atividades referentes ao registro e controle acadêmico, tendo como principais atividades: matrícula, emissão de históricos e declarações, processos de transferências, expedição de diplomas, divulgação de resultados, protocolo de requerimentos diversos.

Os processos de solicitação e tramitação de documentos acadêmicos protocolados na Secretaria Geral obedecem a algumas normas, que o aluno deve observar. Nesse setor, encontra-se, ainda, informações relativas ao funcionamento.

Após a divulgação dos resultados pela COTEC, a secretaria efetiva a matrícula dos aprovados em cada processo.

2.1.2.3 Coordenação de Curso de Graduação

O ensino de graduação da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES, de acordo com seu organograma, é afeto à Pró-Reitoria de Ensino⁸, cujas responsabilidades envolvem: propostas, acompanhamento e execução das diretrizes e das políticas específicas que visam à constante melhoria da educação oferecida no âmbito da Universidade. Além disso, a Pró-Reitoria de Ensino fomenta a elaboração, implantação, controle e acompanhamento da política de ensino observadas as orientações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e para o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI). A Pró-Reitoria de Ensino conta com o setor da Coordenadoria de Ensino Superior e os Coordenadores de Cursos.

A Coordenadoria de Ensino Superior⁹ tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades relativas ao ensino na Universidade competindo-lhe, além de outras atribuições que vierem a ser estabelecidas no Estatuto e Regimento Geral:

I - Coordenar o programa de avaliação institucional da Universidade;

II - Elaborar a proposta de calendário escolar para apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

⁷ Dados coletados na Secretaria/UNIMONTES que estão disponíveis na internet.

⁸ Dados coletados na Pró-Reitoria de Ensino que estão disponíveis na internet.

⁹ Dados coletados na da Coordenadoria/UNIMONTES que estão disponíveis na internet.

III - Assessorar e acompanhar as Comissões de Avaliação de cursos superiores da UNIMONTES;

IV - Acompanhar e supervisionar a execução de processos seletivos de acesso aos cursos superiores e os processos de transferências interna e externa, de reopção de cursos e de revalidação de diplomas, em conjunto com a Comissão Técnica de Concursos ou colegiados de coordenação didática, quando for o caso e couber;

V - Manter atualizadas as estatísticas relativas aos cursos superiores da UNIMONTES;

VI - Assessorar a câmara própria do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e os conselhos superiores na tramitação, análise e encaminhamento de propostas e processos relativos aos cursos superiores;

VII - Responder e orientar respostas a questões relativas a processos acadêmicos.

VIII - Orientar, assessorar e acompanhar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação da UNIMONTES;

IX - Orientar a elaboração de convênios para estágios e atividades de ensino;

X - Assessorar na elaboração e acompanhar a execução de projetos de ensino.

XI - Assessorar a implantação de dados para o censo da educação superior;

XII - Acompanhar pedagogicamente todos os cursos de graduação da UNIMONTES.

Os cursos de graduação são distribuídos em 4 (quatro) centros, conforme os dados discriminados a seguir:

Os cursos de graduação são distribuídos em 4 (quatro) centros, conforme os dados discriminados a seguir:

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS

Total de cursos	Curso	Nível	Duração
1	Ciências Biológicas	Bacharelado	4 anos
2	Ciências Biológicas	Licenciatura	4 anos
3	Educação Física	Bacharelado	4 anos
4	Educação Física	Licenciatura	4 anos
5	Enfermagem	Bacharelado	5 anos
6	Medicina	Bacharelado	6 anos
7	Odontologia	Bacharelado	5 anos

Centro de Ciências Humanas – CCH

Total de cursos	Curso	Nível	Duração
1	Artes – Musica	Licenciatura	4 anos
2	Artes- Teatro	Licenciatura	4 anos
3	Artes Visuais	Licenciatura	4 anos
4	Ciências da Religião	Licenciatura	4 anos
5	Filosofia	Licenciatura	4 anos
6	Geografia	Licenciatura	4 anos
7	História	Licenciatura	4 anos
8	Letras-Espanhol	Licenciatura	4 anos
9	Letras-Ingles	Licenciatura	4 anos
10	Letras –Português	Licenciatura	4 anos
11	Pedagogia	Licenciatura	4 anos

Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Total de cursos	Curso	Nível	Duração
1	Administração	Bacharelado	4 anos
2	Ciências Contábeis	Bacharelado	4 anos
3	Ciências Econômicas	Bacharelado	4 anos
4	Ciências Sociais	Bacharelado	4 anos
5	Direito	Bacharelado	5 anos
6	Serviço Social	Bacharelado	4 anos
7	Normal Superior	Licenciatura	3 anos

Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET

Total de cursos	Curso	Nível	Duração
1	Matemática	Licenciatura	4 anos
2	Sistemas de Informação	Bacharelado	4 anos

Fonte: Pro-Reitoria de Ensino / UNIMONTES

2.2 Fonte de dados

Foram analisados documentos dos setores que trabalham com ingresso, acesso, permanência dos acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, *campus* sede.

De acordo com o organograma da IES, esses setores são: COTEC, Secretaria, Coordenação de curso.

2.3 Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: documentos dos setores acima descritos.

2.4 Aspectos Éticos da Pesquisa

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMONTES, e somente após sua aprovação s.os dados foram coletados. Todos os

procedimentos éticos para a condução da pesquisa foram assegurados. O parecer do Comitê de Ética e Pesquisa recebeu o número **1278/2008**.

Após o consentimento da Instituição, a pesquisadora realizou contato com o diretor da Comissão Técnica de Concursos/Vestibular da UNIMONTES – COTEC, secretária responsável pela Secretaria Geral e os Coordenadores dos 27 cursos de graduação no *campus* sede na cidade de Montes Claros - MG. Todos receberam memorando com as devidas solicitações de informações e documentos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O sistema de reserva de cotas na UNIMONTES

No marco da promoção de uma política de acesso, permanência e continuidade dos estudos superiores de pessoas com deficiência, em condições de equidade, a UNIMONTES, desde 2004, busca efetivar as ações afirmativas.

Somos um país de 24,5 milhões de pessoas com deficiência (14,5% da população), e a acessibilidade é uma responsabilidade e um direito de todos os cidadãos.

As ações do Ministério da Educação/MEC referente à Educação Básica e Superior e de outras entidades orientam –se no sentido de garantir maiores condições de inclusão de pessoas com deficiência, o que implica uma demanda crescente desse segmento de alunos à educação, em todos os seus níveis.

Esse processo de mudança já está sendo pouco a pouco concretizado, por meio de ações ordenadas e circunstanciais, todas elas procurando cumprir preceitos constitucionais que asseguram a todos os brasileiros, indistintamente, uma formação escolar que não se diferencia pela deficiência dos seus alunos.

A situação impõe o incremento de espaços de reflexão sobre a inclusão e um posicionamento diante do assunto, bem como a criação de estratégias nacionais e institucionais de ação, o que exige o compartilhamento de experiências significativas e mais adiantadas em diferentes instâncias e aspectos relativos à inclusão no ensino superior.

Com a implantação da Lei Estadual N°15.259 de 27 de julho de 2004, a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES implanta em seu processo

seletivo o Sistema de Reserva de Vagas. O objetivo desse instrumento é garantir o acesso imediato ao nível mais elevado do ensino e favorecer a participação de todos nos espaços sociais, independente de suas condições sociais, necessidades especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentam.

Nessa direção, a partir do ano de 2005, a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, atendendo aos preceitos da referida lei, institui em seu processo seletivo para ingresso nos cursos de Graduação da Instituição, o Sistema de Reservas de Vagas para grupos específicos de candidatos, assim categorizados:

- A. Afro-descendente, carente;
- B. Egresso de escola pública, carente;
- C. Portador de deficiência/Indígena.

Os Editais dos Processos Seletivos normatizam que os candidatos, para se inscrever na reserva de vagas das categorias das categorias A e B, deverão, obrigatoriamente, fazer sua pré-inscrição no Sistema de Reserva de Vagas e no Programa sócio-econômico; e os candidatos às categorias C deverão, obrigatoriamente, realizar sua pré-inscrição no Sistema de Reserva de Vagas, podendo participar, também, do Programa sócio-econômico.

Nesse contexto, apoiamo-nos na fala do Professor Antonio Sérgio Guimarães, do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador do programa de pesquisa, ensino e extensão em relações etnicorraciais :

As cotas foram, até agora, o único mecanismo encontrado por algumas universidades brasileiras para resolver o difícil acesso de negros e pobres às universidades públicas. É uma iniciativa corajosa e só dentro de alguns anos poderemos avaliar se realmente cumpre a sua finalidade. As piores opções são não fazer nada ou querer nos fazer crer que está tudo bem, ou que as cotas representam um grande perigo para a cultura brasileira, para as relações raciais no Brasil, para o futuro da humanidade (GUIMARÃES, 2003).

Os defensores das cotas concordam que o sistema não é uma solução definitiva. A maioria dos programas é temporária, como uma medida emergencial. Mas, se essa política não é ideal, poucas são as alternativas viáveis e de resultados imediatos apresentadas até o momento. Cabe ressaltar que deve haver uma preocupação com a permanência e o êxito dos alunos cotistas, caso contrário a política de cotas poderá se transformar em mais uma estratégia assistencialista que não visa garantia de direito.

A estratégia do sistema de cotas não é solução, mas, minimamente, ajuda a resgatar a cultura de um segmento da população discriminada, afastada do processo educacional e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Não se pode falar em cotas nas universidades públicas sem antes abordar questões históricas, como, por exemplo, a falta de políticas públicas na área educacional que realmente tenha oferecido oportunidades iguais para todos os brasileiros na busca de uma educação superior. Observa-se que historicamente, no Brasil, até pouco tempo atrás, não eram ofertadas vagas suficientes nem para o ensino médio (antigo 2º Grau), muito menos para a universidade.

A UNIMONTES define no Edital do Processo Seletivo os seguintes percentuais de vagas reservadas, para cada curso, conforme Tabela:

Tabela V- Percentuais de vagas pelo sistema de reserva de cotas

Código	Categorias	Vagas (%)
ADC	Afro-descendente, carente	20
EEPC	Egresso de escola pública, carente	20
PD/I	Portador de deficiência e indígena	5

Fonte: COTEC / UNIMONTES

Para a participação do candidato no Programa sócio-econômico, é necessário, a fim de comprovação do Questionário de Avaliação, a apresentação das devidas documentações, e poderá arcar total ou parcialmente ou de ser isento da taxa de inscrição ao processo seletivo. De acordo com o último edital, será considerado carente o candidato que apresentar renda mensal de até 1 (um) salário mínimo por pessoa.

MENDES (2002) e FERREIRA (2003) consideram que a proposta de inclusão requer alterações no sistema, mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos docentes nas salas de aulas. O conceito de inclusão é uma temática que se encontra em fase de discussão e desenvolvimento de ações. Trata-se de uma questão complicada e de complexos resultados de caráter imediato, pois implica desestruturar uma cultura de exclusão e construir outra, que não só promova o acesso, mas que o retenha com sucesso.

Para aprofundar a pesquisa, estudamos o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, por ser um documento legal e de base, aprovado pelo Conselho

Superior de Ensino, Pesquisa e extensão, que são os temas norteadores e sustentadores na instituição.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIMONTES, a missão é “contribuir para melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da, comunidade, tornando-se fatos de integração regional”.

Em suas 118 paginas, esse documento apresenta todas as diretrizes, direcionamentos e prioridades, a autonomia que cada curso deverá ter em relação a seus alunos e suas expectativas para superar desafios e implementar ações inclusivas e suas relações com o contexto da comunidade acadêmica.

Para investigar a questão referente ao Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, fizemos a seguinte pergunta:

a) Com base Plano de Desenvolvimento Institucional, existe alguma medida inclusiva para garantir o ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Entendemos que a função social da Universidade implica produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem, como indivíduo na sociedade. A pesquisa, nesse contexto, é uma atividade de investigação, avaliação crítica e de criação, sempre referenciada nos problemas e dificuldades do meio social. A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania; dessa forma, a pesquisa é fundamental num contexto de universidade (DEMO,1993).

Nesse sentido, a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos, e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tudo isso, a educação superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p. 21) por meio de relatórios enviados por diferentes universidades, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia, há dados significativos que comprovam uma expressiva evolução da produção científica no Brasil. Ainda, nos últimos anos, tem sido constatado que a maioria das pesquisas científicas está sendo desenvolvida por universidades públicas federais.

Além disso, as universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além de convívio social. Logo, essas instituições, como os demais contextos educacionais, são responsáveis pela promoção da cidadania e, como tal, têm o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Por sua vez, convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com necessidades educacionais especiais podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir do apoio mútuo.

Nesse contexto, o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior, e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública numa óptica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra exclusão como relação social e tomando-a como um direito do cidadão (CHAUÍ, 2004).

MULLER & GLAT (1999) revelam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora, e os docentes na universidade devem fazer parte dessa mudança.

No entanto, remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, pois a atuação docente se dá com diferentes grupos, dentre os quais, alguns podem parecer diferentes dos outros porque se locomovem com cadeiras de rodas, ou com muletas ou, ainda, têm dificuldade na aprendizagem. Essas práticas não se distanciam, talvez, de muitas outras, mas refletem uma realidade de que a universidade tem-se eximido.

É a única universidade pública estadual sediada na vasta região do norte de Minas, com uma área superior a 128.490 km², envolvendo 89 municípios e uma população de 1.494.920 habitantes.

A atuação da UNIMONTES alcança também os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri - incluindo nessa porção a Microrregião de Diamantina, localizada na Região Central - , que possuem uma área de 69.312,40 km², e abrangem 72 municípios e uma população de 1.061.051 habitantes. O Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri correspondem à área de atuação prioritária da Universidade. O Noroeste de Minas, por sua vez, é uma região com área de 62.351 km², tem 19 municípios e uma população de 335.003 habitantes e, em razão de sua proximidade e da inexistência de

IES pública em seu interior, também tem merecido atenção especial por parte da UNIMONTES.

Portanto, a área de atuação da UNIMONTES representa 44,3% da área do Estado e atende clientela oriunda de uma população que ultrapassa os 2,89 milhões de habitantes, ou 16% da população mineira.

A área de atuação prioritária da UNIMONTES, o Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, apresenta os piores indicadores sócio-econômicos do Estado de Minas Gerais. O PIB *per capita* médio do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (R\$2.920,00) representava 53% ou pouco mais da metade da média do Estado (R\$5.517,80), em 2000. A taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais era de 29%, muito superior à média do Estado, de 12%. Em alguns municípios, como Fruta de Leite, Josenópolis, Ninheira, Crisólita e Setubinha, a taxa é superior a 40%. O IDH médio dessas regiões era de 0,651 em 2000, enquanto a média de Minas Gerais era de 0,719. E, de acordo com o *Atlas da Exclusão Social no Brasil*, elaborado sob a coordenação do Márcio Pochmann & Ricardo Amorim, dos 100 municípios de Minas Gerais que apresentaram o pior índice de exclusão em 2000, 90 estão localizados no Norte de Minas e nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Dos 222 municípios mineiros que apresentaram índice superior a 0,500, Montes Claros foi o único da região incluído.

Os indicadores apresentados incentivam a reflexão sobre a relevância da existência de IES públicas que gerem a produção de conhecimento indispensável ao crescimento econômico, social, científico e cultural das regiões menos desenvolvidas de Minas Gerais. Tais indicadores podem, em parte, ser explicados pela diminuta oferta de ensino superior na Região.

De acordo com dados do MEC/INEP, de 2008, existem na área de atuação prioritária da UNIMONTES 26 IES, sendo 17 Faculdades, 1 de Faculdades Integradas, 6 Institutos Superiores, 1 Centro de Educação Tecnológica e 1 Universidade – a UNIMONTES No Noroeste de Minas, existem 08 IES, sendo 7 Faculdades e 1 Instituto Superior. Essas 34 IES representam 12,2% do total do Estado e 15 delas foram autorizadas pelo MEC a partir de janeiro de 2002. As duas únicas IES públicas sediadas na região são o CEFET, em Januária; a UFVJM e FAFEID, em Diamantina; e a UNIMONTES, em Montes Claros. Isto é, localizam-se na região apenas 3 das 22 IES públicas existentes no estado de Minas Gerais.

Em 2001, foram ofertados 115 cursos de graduação presenciais na região, representando 10,4% dos 1.107 cursos ofertados em Minas Gerais pelas diversas IES. No Norte de Minas foram ofertados 84 cursos, 19 nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri e 12 no Noroeste, correspondendo a, respectivamente, 7,6%, 1,7% e 1,1% do total de cursos ofertados no Estado.

As condições sócio - econômicas prevalentes nas regiões de sua abrangência, associadas ao fato de ser uma instituição pública que, pelas ações e princípios norteadores, propõe-se ser instrumento de transformação da realidade, justificam a dimensão do papel que a UNIMONTES desempenha em seu contexto.

Como toda universidade, a UNIMONTES evidencia seu caráter de universalidade e vem, progressivamente, aperfeiçoando-se, com vistas a contribuir, de maneira significativa e cada vez mais, para o desenvolvimento econômico, social, científico e cultural não só de sua região, como também do Estado e do País.

No entanto, a universidade reconhece que a atual área de atuação é por demasiado grande, decorrente de uma política de interiorização e expansão baseada em critérios que nem sempre se pautaram em um planejamento dessa expansão a partir das reais possibilidades da instituição e seguindo uma estratégia deliberada de inserção e polarização das ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

Ao produzir, discutir e difundir conhecimento, ela contribui para as transformações sociais no Norte de Minas, Mucuri e Jequitinhonha. Suas orientações institucionais estão associadas a suas expectativas de participação consciente na mudança social.

Para buscar resposta, analisamos o item Organização Didático- Pedagógica do Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI e constatamos que:

a) O documento tem por finalidade dotar a Universidade de um conjunto de ideias e de princípios que sirvam de referência e que fundamentem suas ações educativas presentes e futuras, de forma planejada e organizada.

b) O Projeto Político Institucional (PPI) expressa os princípios éticos, políticos, metodológicos e epistemológicos, orientando a construção do conhecimento nos cursos de graduação, pós-graduação e técnicos de nível médio.

c) O documento está estruturado em três partes. Na primeira parte são apresentados os pressupostos básicos que norteiam o ensino na UNIMONTES, bem como reflexões sobre o comprometimento ético, social e político dessa Instituição. Na segunda, discute-se a organização curricular dos cursos, a proposta de avaliação, a

relação teoria-prática e as atividades de pesquisa e extensão. A parte final do documento contém o roteiro geral para elaboração dos projetos político pedagógicos dos cursos, respeitando-se, todavia, as especificidades de cada área.

Durante a análise, foi constatado que existe somente um único item de Políticas de Inclusão no documento:

A preocupação com uma política de educação inclusiva da UNIMONTES sempre permeou como valor ético moral suas ações, porém somente mais recentemente a universidade busca desenvolver de forma sistematizada uma política de educação inclusiva que envolva as Pró- Reitorias com projetos: de educação que inclua a discussão desta temática nos vários cursos e nas licenciaturas em particular; projetos de extensão que contribua com a discussão e serviços junto às comunidades regionais; estudos e pesquisas que contemplem a perspectiva dos portadores de necessidades especiais nas mais variadas áreas de conhecimento desenvolvidas na universidade e adequação da infraestrutura: instalações, laboratórios, bibliotecas, tecnologia de informação e outros para atender às exigências dos portadores de necessidades especiais. (PDI-UNIMONTES, 2005 a 2009. p.100)

Encontramos também o item Coordenadoria de Apoio ao Estudante – CAE , que realiza vários projetos que objetivam assistir os acadêmicos ingressos na Universidade, de maneira a permitir-lhes o melhor aproveitamento durante sua vida acadêmica, e tem por finalidade a coordenação e promoção de ações e programas voltados ao intercâmbio e integração dos acadêmicos.

Para recepcionar acadêmicos calouros, a CAE realiza uma série de atividade como: Apresentação da Estrutura da UNIMONTES, Cidadão Solidário, Festival da Canção Universitária, Jogos de Integração entre Calouros, e Manhã Ecológica.

Esses projetos encontram-se reunidos em um evento de grande porte denominado Unicalourada. A Unicalourada alcança, em média, um público de 30.000 pessoas, entre acadêmicos (calouros e veteranos) e sociedade. O principal objetivo desse é recepcionar o calouro, de forma a e permitir estabelecer uma aproximação com a Universidade e com a comunidade em geral.

Ainda, para recepcionar os acadêmicos, são distribuídos aos calouros, no ato de suas matrículas, os classificados do Banco de Moradia, que informam aos acadêmicos pontos de referência para alojamento, bem como de importantes serviços na cidade. Ressaltamos que, neste ano, o projeto Banco de Moradia foi implementado para atender também acadêmicos dos *Campi* de Janaúba, Januária e Pirapora. Essas informações, que também estão disponíveis no *site* da Unimontes, no Anexo da CAE (*hall* do prédio 3) e

em painéis informativos pelo campus, atingem um público de aproximadamente 3.000 pessoas/ano.

Outra publicação da CAE, distribuída no início de cada semestre, é o Manual Universitário, *folder* que oferece informações de grande relevância sobre a estrutura e funcionamento da UNIMONTES, e informações úteis ao estudante, tais como linhas e horários de ônibus que operam próximos ao campus, telefones setoriais da UNIMONTES e calendário escolar.

Os acadêmicos da UNIMONTES ainda contam com o Programa de Apoio Psicológico e Orientacional – PAPO, que atendem acadêmicos de todos os cursos e períodos no *campus* da UNIMONTES. O PAPO atende, em média, 500 acadêmicos por ano, através de oficinas semanais que trabalham o relacionamento interpessoal e, por meio de atendimentos individuais, quando necessário.

Para complementar a experiência pedagógica dos acadêmicos, a CAE possui o projeto Balcão de Estágios, que nos dois últimos anos passou por uma reestruturação e informatização, objetivando a melhoria dos serviços prestados à comunidade acadêmica. O objetivo desse projeto é propiciar aos acadêmicos a oportunidade de complementação de processo de ensino-aprendizagem, sendo instrumento de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. Foram celebrados entre 2003 e 2005, aproximadamente 100 termos de convênio e 550 termos de compromisso de estágio, evidenciando a grande importância e amplo alcance do referido projeto.

Vale destacar que, mesmo sendo aprovado pela Resolução nº 120 CEPEX/2005 e atendendo os objetivos propostos, o Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI), da UNIMONTES, até o momento não conseguiu efetuar as políticas públicas de inclusão e permear documentos oficiais como o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI

Concordamos com PELLEGRINI (2006), quando diz tendo as instituições de ensino superior a função social de tornar um profissional consciente e poder dar respostas educativas, eficazes, torna-se urgente um novo pensar, uma nova forma de olhar o aluno, um novo conceito e novos currículos, que possam abranger questões relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, e toda a sua legislação.

A universidade, sobretudo a pública, tem o compromisso social e acadêmico de reservar constantemente seu papel no sentido de repensar o ingresso, acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido mais

democrático, e de garantir uma constância de qualidade para todos os seus alunos, sejam com necessidades educacionais especiais ou não (MOREIRA 2004)

O documento, ao destacar ações, metas da UNIMONTES no ensino, pesquisa e extensão, torna imprescindível a busca pela excelência, diante da necessidade de ofertar à região um ensino de qualidade que, aliado à pesquisa, seja capaz de explorar o vasto campo de estudos existente, e cujos resultados possam ser transformados em realidade, através dos programas de extensão.

Entendemos que, para a UNIMONTES firmar-se como uma instituição comprometida com a formação do cidadão crítico e participativo, capaz de dar respostas às demandas sociais e ser um agente de transformação de seu meio, é necessário também ser considerada inclusiva. Podemos destacar:

(...) Nessa perspectiva, a Universidade estará viabilizando as condições necessárias para fazer frente aos problemas sociais que lhe são apresentados, cumprindo assim a sua função social. No cumprimento dessa função, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é necessária a garantia de sua autonomia didático-científica, para que possa, democraticamente, definir as políticas de ensino sem “mecanismos de controle ideológico, político-partidários ou de qualquer outro tipo de discriminação sobre a comunidade universitária” (ANDES, 1996:13). A autonomia universitária aqui é entendida como garantia da liberdade de pensamento e de ação e não como desobrigação do governo com a instituição, onde este possa se sentir eximido de sua responsabilidade social com o Ensino Superior. (PDI-UNIMONTES, 2005 a 2009. p.101)

Acreditamos que a defesa da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, associada à autonomia didático-científica, representa a base para que a instituição possa cumprir seu papel de produtora e difusora do conhecimento. É necessário e urgente traçar metas e ações para que, em todos os documentos oficiais, possa apresentar-se também como uma universidade inclusiva.

É importante destacar que em 2005 foi criado o Núcleo de Sociedade Inclusiva – NUSI¹⁰, responsável pelas ações inclusivas no âmbito da Universidade. É questionável: a) Por que, em um documento de tamanha relevância, esse órgão não é citado? b) Em que circunstância os gestores desconhecem as poucas ações desenvolvidas no âmbito da universidade?

¹⁰ Núcleo de Sociedade Inclusiva –NUSI, implantado pela pesquisadora em 2005.

3.2 Candidatos inscritos na categoria “C” (deficientes) na UNIMONTES

A apresentação dos resultados foi organizada em forma de composição dos setores com base nas informações e documentos recebidos.

O estudo indicou que, de fato, está havendo ingresso e acesso no ensino superior, devido à Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004, que “institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Mas a permanência requer políticas públicas que de fato possam definir a Universidade como Inclusiva.

O estudo foi realizado a partir dos dados disponibilizados pela Comissão Técnica de Concursos da UNIMONTES - COTEC, coletados através dos resumos técnicos dos anos 2005 a 2009, disponibilizados especialmente para esta pesquisa e organizados em tabelas e gráficos por ano e categorias. Para melhor compreensão inicialmente será analisada a totalidade do processo e, em seguida, tentar-se-á fazer uma análise comparativa por categoria.

Na tabela IV e nos gráficos V e VI, são apresentados os dados referentes às inscrições de todas as categorias e em relação ao geral, e os aprovados na categoria C.

a) Os inscritos na Categoria C (Deficientes/Indígenas), público alvo no processo seletivo considerado neste estudo como “**INGRESSO**”, indicam que, em relação ao total geral de cada ano, o percentual é menor que 1%, confirmando o que a literatura descreve nessa parcela de grupo minoritário, que são os deficientes.

Os dados nos permitem refletir sobre a inclusão na educação básica, uma vez que existe um número de deficientes matriculados nessa etapa e, com certeza, em algum momento participará desse processo seletivo.

A Tabela VI abaixo indica que:

- a) Dos 106.538 inscritos no processo seletivo de 2005 a 2009 apenas 336 foram para categoria “C”, representando 0,15%.
- b) Se consideramos somente os inscritos nas categorias “A”, “B” e “C” (23.794) apenas 336 são da categoria “C” e que representa 1,41%

A Tabela VII abaixo indica que:

- a) Dos 7.448 aprovados no processo seletivo de 2005 a 2009 apenas 102 foram para categoria “C”, representando 1.37%.
- b) Se consideramos somente os aprovados nas categorias “A”, “B” e “C” (3.560) apenas 102 são da categoria “C” e que representa 2.88%

Tabela VI - Candidatos Inscritos no geral e nas categoria A, B e C

Ano	Inscritos: Geral	Inscritos Categoria A¹¹	Inscritos Categoria B¹²	Inscritos Categoria C¹³	TOTAL
2005/1	11.331	564	1393	34	13.322
2005/2	8.495	513	1109	39	10.156
2006/1	9.877	851	1951	45	12.724
2006/3 ¹⁴	7.381	984	1710	22	10.097
2007/1	9.480	1194	2408	39	13.121
2007/2	6.685	803	1523	36	9.047
2008/1	9.468	764	1803	38	12.073
2008/2	6.484	735	1223	29	8.471
2009/1	7.374	560	1036	33	9003
2009/2	6.169	827	1507	21	8524
TOTAL GERAL	82.744	7.795	15.663	336	106.538

Fonte: COTEC e Secretaria Geral

¹¹ Categoria A: Afro-Descendente

¹² Categoria B: Egresso Escola Pública,

¹³ Categoria C: Deficientes/Indígenas

¹⁴ É o terceiro, visto que o segundo, nesse ano, ocorreu especificamente para a cidade de Salinas/MG .

Tabela VII- Candidatos Aprovados Sem Reserva e nas categoria A, B e C

Ano	Aprovados Sem Reserva	Aprovados Categoria A	Aprovados Categoria B	Aprovados Categoria C	Total Aprovados
2005/1	526	145	188	14	873
2005/2	368	100	125	10	603
2006/1	407	190	234	15	846
2006/3 ¹⁵	396	115	149	10	670
2007/1	397	208	239	11	855
2007/2	328	102	128	09	567
2008/1	439	222	268	11	940
2008/2	267	145	166	07	585
2009/1	493	180	231	10	914
2009/2	267	157	166	05	595
TOTAL GERAL	3.888	1564	1894	102	7.448

Fonte: COTEC e Secretaria Geral

¹⁵ É o terceiro, visto que o segundo, nesse ano, ocorreu especificamente para a cidade de Salinas/MG .

**Tabela VIII- Candidatos Aprovados na categoria C e matriculados aprovados
Cat. C (deficiente)**

Ano	Total Aprovados Categoria C	Matriculados Aprovados Cat. C/ DEFICIENTE¹⁶
2005/1	14	9
2005/2	10	7
2006/1	15	5
2006/3 ¹⁷	10	4
2007/1	11	5
2007/2	09	5
2008/1	11	4
2008/2	07	4
2009/1	10	8
2009/2	05	5
TOTAL GERAL	102	56

Fonte: COTEC e Secretaria Geral

A Tabela VIII indica que:

a) Dos 336 inscritos na Categoria C (deficiente/indígena) apenas 102 candidatos (30.36%) foram aprovados no processo seletivo. Neste estudo, recebem o nome de **“Ingressantes”**.

b) Dos 102 **“Ingressantes”** (30.36%) aprovados na Categoria C (deficiente/indígena) apenas 56 são deficientes representando 55%.

Tais dados possibilitam reflexões que poderão, no futuro, dar continuidade a este estudo, levando-nos a indagar:

- Qual o perfil sócio-econômico dos 69.64% que não foram aprovados ? Onde concluíram o ensino médio? Qual a idade? Qual o sexo?
- Por que os 46 **“Ingressantes”** aprovados (45%) na Categoria C (deficiente/indígena) não efetuaram a matrícula? Qual a porcentagem de deficientes ? Quais os tipos de deficiência? Qual a porcentagem de indígenas? Quais os cursos?

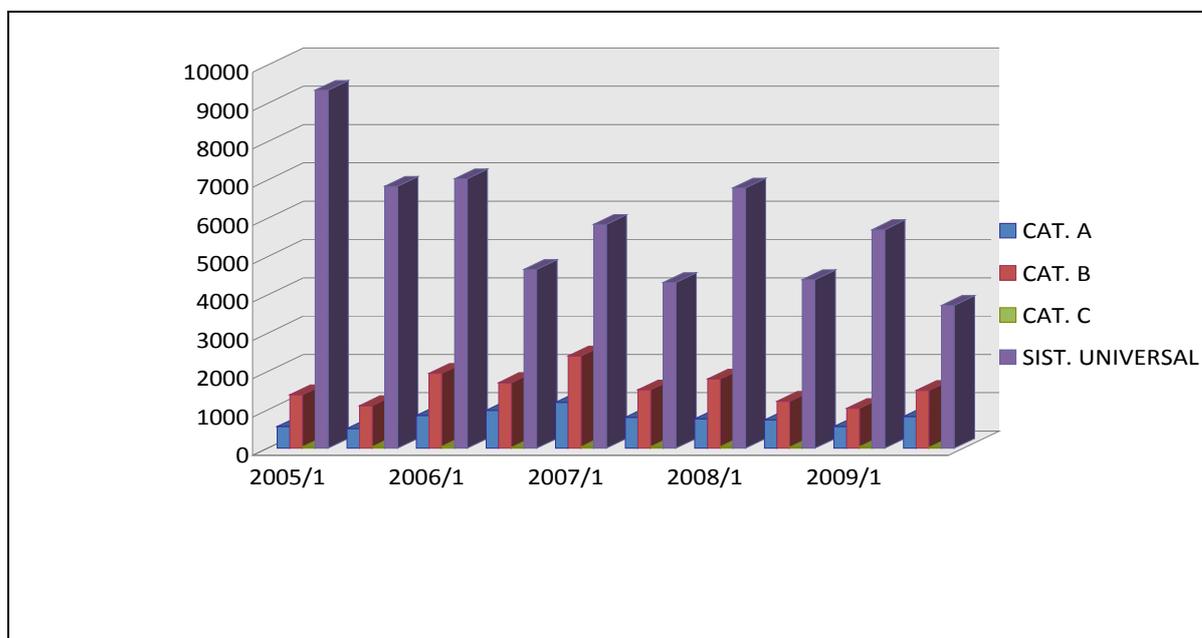
¹⁶ Os dados fornecidos pela secretaria de matriculados não foi possível separar os ingressantes.

¹⁷ É o terceiro, visto que o segundo, nesse ano, ocorreu especificamente para a cidade de Salinas/MG .

- Quais os fatores que levaram esse ingressante aprovado no ensino superior de uma IES pública a desistir do sonho do acesso ao ensino superior?
- Será que um dos fatores foi a preocupação com a permanência na universidade?
- Quais as necessidades que tinham?
- Que apoio institucional esperavam?

É interessante observar que, a partir do ano de 2007, o vestibular tem sido acompanhado pelo NUSI¹⁸, com apoio de intérprete de Libras, provas em Braille, leitores etc. e mesmo assim, o índice continua alto dos que são aprovados e não efetivam as matrículas.

Por ser uma instituição pública, o fator financeiro não procede, mas estudos deverão buscar respostas para essa lacuna, uma vez que os deficientes são mais de 80%, conforme o gráfico 8, na Categoria C (deficiente/indígena).

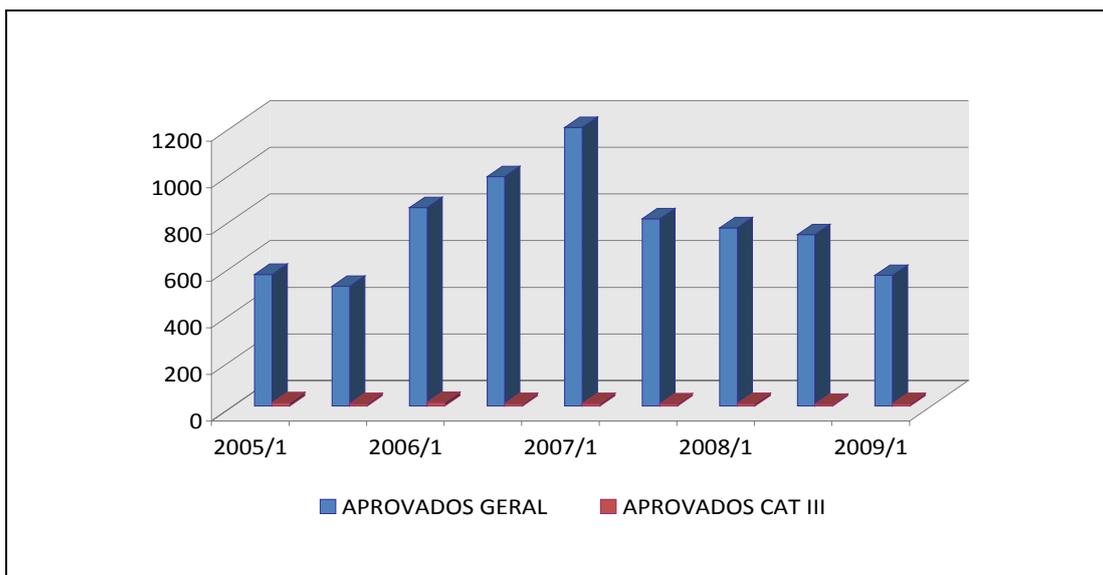


Fonte: COTEC UNIMONTES

Gráfico V- Número de inscritos no sistema de reservas de vagas nas categorias A, B e C e no universal

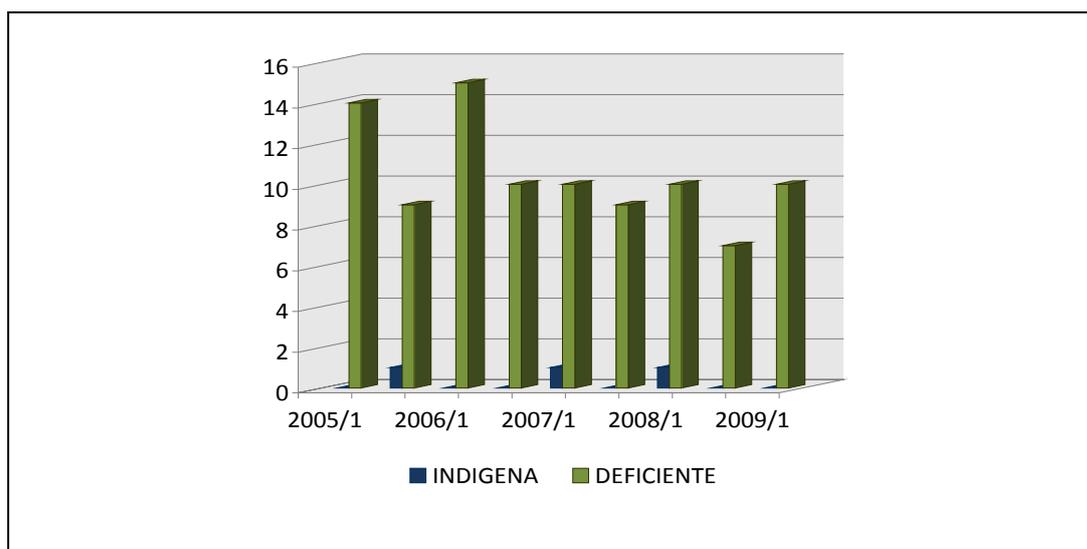
Os gráficos V e VI identificam, também, que a relação dos aprovados no sistema de cotas, em todas as categorias e especialmente na de deficiente, atinge apenas 1% dentre os 100% do total de aprovados, indo ao encontro dos dados de outras IES.

¹⁸ NUSI- Núcleo de Sociedade Inclusiva, criado pela pesquisadora em 2005.



Fonte: COTEC/UNIMONTES

Gráfico VI- Número de Aprovados no Geral e Categoria



Fonte: COTEC/UNIMONTE

Gráfico VII- APROVADOS na Categoria III, identificando os deficientes e indígenas.

O gráfico VII demonstra que:

- Foram 123 aprovados na Categoria C, distribuídos nos cursos de graduação, o que representa 5% do Total de Vagas -Deficiente e Indígena.
- Dos total de APROVADOS na Categoria III , mais de 80% são deficientes, comprovando, na literatura, que os povos indígenas no sul da Bahia e norte de Minas ainda não têm acesso ao ensino superior, devido à qualidade da educação básica.

Tabela IX- Alunos Matriculados na Categoria C (Deficiente) por Cursos de Graduação/campus sede

ANO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
2005/1					1			1					1					1	1		1		1	1	1			1
2005/2					1		1						1						1			1	2					
2006/1					1													1		1				1	1			
2006/3 ¹⁹																				1				1				
2007/1	1	1			1	1		1												2								
2007/2					1	1													1					2				
2008/1					1						1													2				
2008/2						1	1																	2				
2009/1					1	1				1		1								2			1	1				
2009/2					1	1																	1	1				
TOTAL	1	1	0	0	8	5	2	2	0	1	1	1	2					2	3	6	1		4	13	2			1

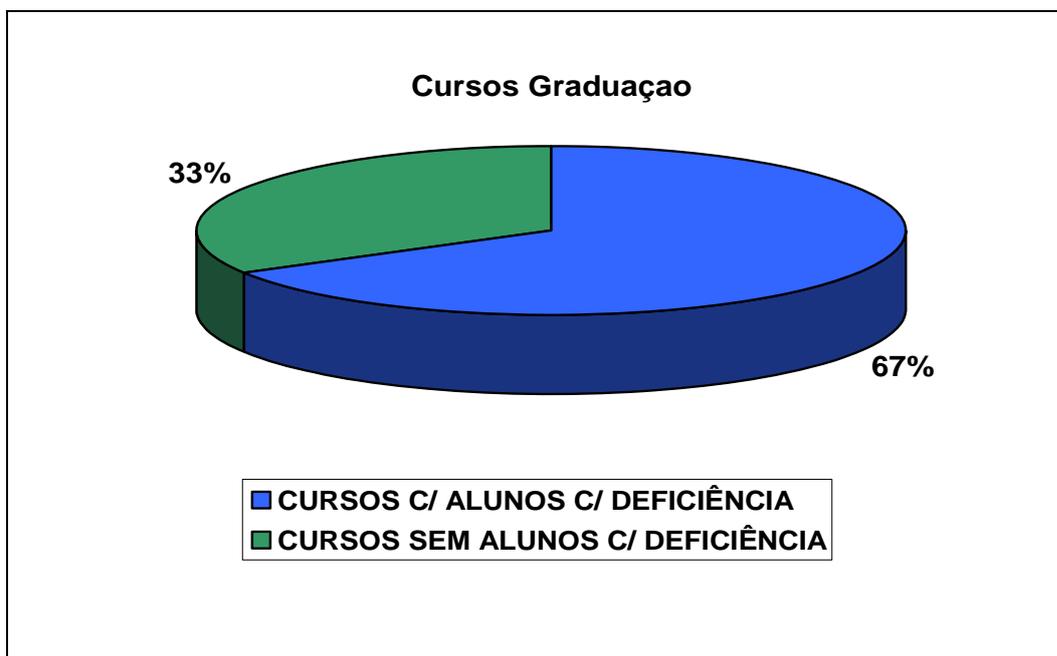
Fonte: Secretaria Geral

LEGENDA: (01) Ciências Biológicas –Bach. ; (02) Ciências Biológicas –Lic. (5) Enfermagem (6) Medicina (7) Odontologia (8) Artes-Música; (10) Artes Visuais; (11) Ciência da Religião (12) Filosofia (13) Geografia (17) Letras-Português; (18) Pedagogia (19) Administração; (20) Ciências Contábeis (22) Ciências Sociais (23) Direito; (24) Serviço Social; . (27) Normal Superior.

A tabela VII e o gráfico VIII mostram que dos 27 cursos de graduação na UNIMONTES *campus* sede em Montes Claros/MG, em apenas 18 cursos os deficientes tiveram - acesso.

¹⁹ É o terceiro, visto que o segundo, nesse ano ocorreu especificamente para a cidade de Salinas/MG , conforme dados da COTEC/UNIMONTES

Foi identificado que 18 cursos receberam alunos com deficiência, e 9 cursos **NÃO** receberam alunos com deficiência.



Fonte: Secretaria Geral e Coordenação curso

Gráfico VIII- Total de cursos com e sem acesso do deficiente, de 2005 a 2009

Os dados mostram que 67% dos cursos de graduação têm pelo menos 1 aluno matriculado na categoria deficiente.

Entendemos que os dados demonstram a necessidade de uma política de inclusão, identificando as necessidades dos candidatos para que permaneçam na instituição e concluem o ensino superior.

A tabela X apresenta a porcentagem dos alunos matriculados com deficiência.

Tabela X Alunos com deficiência matriculados nos 18 cursos de graduação nos 2005 a 2009.

CURSO	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS	Valor relativo (%)
Ciências Biológicas –Bacharelado	1	2
Ciências Biológicas –Licenciatura	1	2
Enfermagem	8	14
Medicina	5	9
Odontologia	2	3
Arte- Musica	2	3
Artes visuais	1	2
Ciência da religião	1	2
Filosofia	1	2
Geografia	2	3
Letras- Português	2	3
Pedagogia	3	5
Administração	6	11
Ciências Contábeis	1	2
Ciências Sociais	4	7
Direito;	13	23
Serviço Social ;	2	3
Normal Superior	1	2
TOTAL	56	100

Fonte: Secretaria Geral

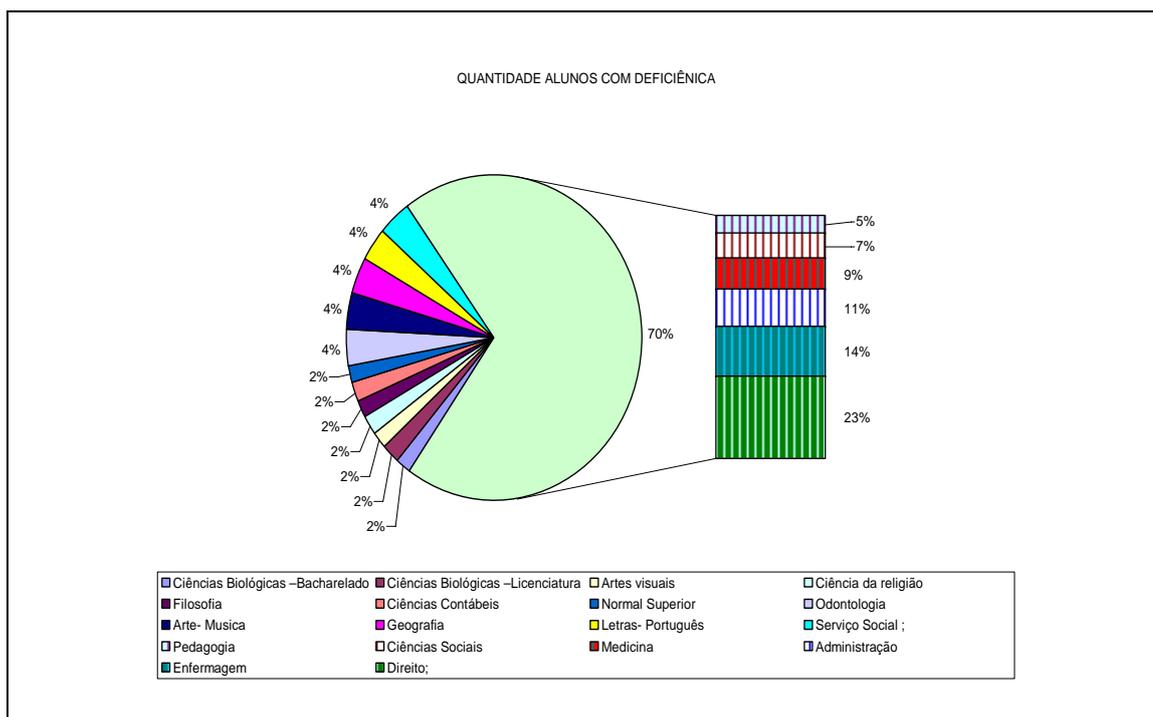
Dos 18 cursos de Graduação a que os 56 deficientes tiveram acesso nos anos de 2005 a 2009, identificamos que cinco (05) cursos, tiveram cinco (05) ou mais deficientes matriculados e 14 cursos tiveram de um (1) a quatro (04) matriculados.

Verifica-se, ainda, que:

- a) Direito foi o curso com mais alunos matriculados (13 alunos), com 24% dos deficientes;
- b) Enfermagem, com 8 alunos matriculados - com 14% dos deficientes;
- c) Administração, com 6 alunos matriculados - com 11% dos deficientes;
- d) Medicina, com 5 alunos matriculados - com 9% dos deficientes;

O gráfico IX permite comparar o percentual de matrículas em cada curso de graduação, nos anos de 2005 a 2009, por categorias. Essa análise comparativa da proporção gera o seguinte questionamento:

a) Quais são os fatores que levam à escolha e consequentemente ao acesso, dos deficientes nos cursos superiores da UNIMONTES considerados pela sociedade como elitizados?



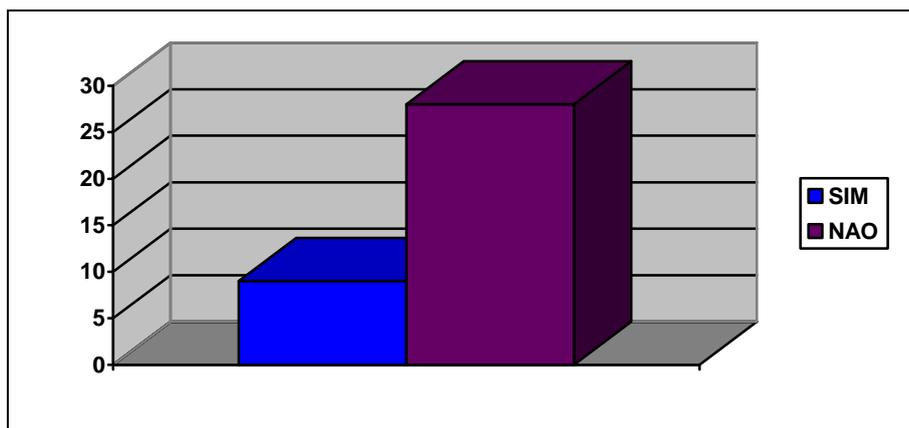
Fonte: Secretaria Geral

Gráfico IX- Dados dos cursos com mais de 4 alunos matriculados

O estudo, além de identificar quantos alunos deficientes tiveram seu “ingresso”, “acesso” pelo sistema de cotas , buscou também averiguar quantos concluíram e ou estão cursando, com o objetivo de conhecer sua “permanência” na Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES no *campus* sede .

É importante destacar que os alunos que entraram em 2005 e 2006 devem ter concluído, uma vez que o período de integralização mínimo é de quatro (04) anos.

O Gráfico X mostra que, dos 27 Coordenadores, somente 9 responderam o memorando solicitando dados, representando um percentual de 33%, e 18 NÃO responderam , representando um percentual de 67%.



Fonte: Coordenadores de cursos

Gráfico X- Coordenadores que receberam memorando e responderam ou não.

Na Quadro III, buscamos descrever o teor das informações referentes aos nove (09) coordenadores que responderam o memorando.

Quadro III- Categorização das respostas dos Coordenadores

CURSO	SINTESE DA RESPOSTA DO COORDENADOR
Medicina	O coordenador envia a resposta utilizando o termo “deficiência física”, mas entrega cópia de memorando da secretaria que deve ter respondido para ele. O número de deficientes que a secretaria informou foram 10 alunos deficientes. Não tem concluintes devido o tempo de integralização citou a secretária.
Filosofia	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e outro concluiu
Enfermagem	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e 2 concluíram
Sistema de Informação	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e 1 concluiu
Administração	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e não tem o numero de alunos que concluíram, pois até o momento não foi adotado nenhum mecanismo de controle
C.Econômicas	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e não tem informações de concluintes.
Artes Musica	O coordenador responde que tem 1 aluno deficiente e não tem informações de concluintes.
Matemática	O coordenador responde que Não tem aluno deficiente cursando e desconhece se houve alunos concluintes devido a não existência de documentos comprobatórios e não tem informações de concluintes.
Historia	O coordenador responde que tem 4 aluno deficientes e não tem graduados.

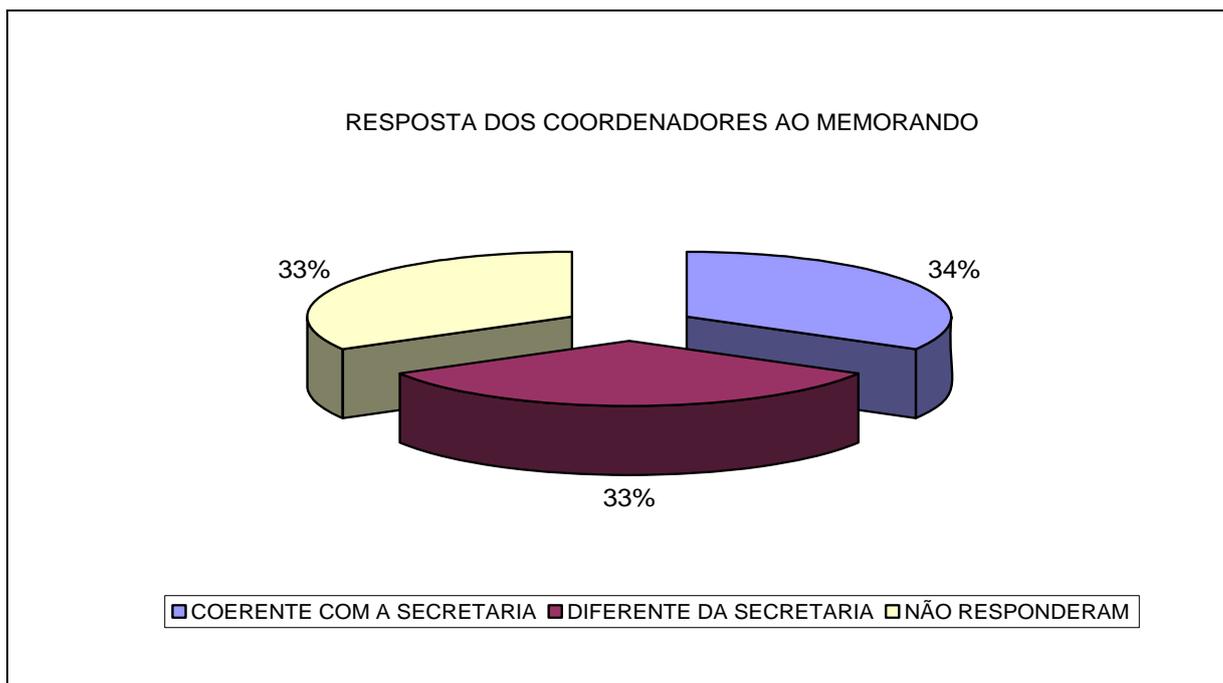
Para melhor entendimento da “permanência” no Ensino Superior desses 56 alunos deficientes matriculados na UNIMONTES distribuídos nos 18 cursos identificados com dados da COTEC (ingresso) e Secretaria (acesso), é importante confrontar os dados dos coordenadores (permanência).

Tabela XI - Cursos de graduação cujos coordenadores responderam o memorando sobre alunos com deficiência matriculados nos alunos de 2005 a 2009, em confronto com os dados da secretaria.

CURSO	DADOS DA SECRETARIA	DADOS DO COORDENADOR	OBSERVAÇÃO
Ciências Biológicas – Bacharelado	1	-	Não respondeu
Ciências Biológicas – Licenciatura	1	-	Não respondeu
Enfermagem	8	Coordenador informa 1 aluno e 2 concluíram	
Medicina	5	A informação veio da secretaria: 10 alunos	O Coordenador desconhece qualquer dado
Odontologia	2	-	Não respondeu
Arte- Música	2	Coordenador informa 1	
Artes Visuais	1	-	Não respondeu
Ciência da Religião	1	-	Não respondeu
Filosofia	1	Coordenador informa 1 aluno e 1 concluiu	
Geografia	2	-	
Letras- Português	2	-	Não respondeu
Pedagogia	3	-	Não respondeu
Administração	6	Coordenador informa 1 aluno	
Ciências Contábeis	1	Coordenador informa 1 aluno	
Ciências Sociais	4	-	Não respondeu
Direito;	13	-	Não respondeu
Serviço Social ;	2	-	Não respondeu
Normal Superior	1	-	Não respondeu
Sistema de Informação	-	Coordenador informa que há um (01) aluno deficiente no curso	Dado diferente da secretaria
Matemática	-	O coordenador responde que não há aluno deficiente no curso	De acordo com a secretaria
História	-	Coordenador informa que tem 4 alunos deficientes no curso	Dado diferente da Secretaria

Fonte: Secretaria e Coordenação de Cursos.

Os dados mostram que dos 18 Coordenadores dos cursos que tem alunos com deficiência, 9 identificaram que tinha nos seus cursos “algum” acadêmico deficiente indo de encontro com os dados da secretaria e o restante (9 coordenadores) apresentam dados diferentes da Secretaria.



Fonte: Secretaria Geral e Coordenadores de cursos.

Gráfico XI - Confronto entre os dados dos Coordenadores e da Secretaria

Os dados descritos acima demonstram que:

a) Apenas 33% dos Coordenadores (nove (09) dos 27 respondem o memorando, que, na maioria, apresenta conhecimentos parciais dos alunos matriculados pelo sistema de cotas na categoria C (deficiente).

b) O percentual dos Coordenadores que responderam o memorando e que têm ciência da permanência de alunos deficientes no curso fica em torno dos 50%. São preocupantes os dados, uma vez que 50% dos Coordenadores desconhecem a realidade desses alunos, demonstrando, em no nosso entendimento, indiferença, falta de compromisso com o desenvolvimento desses alunos.

De certa forma, esses resultados eram esperados, em vista de várias pesquisas já citadas terem evidenciado o despreparo e desconhecimento dos coordenadores e professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, nos diversos níveis de ensino.

É intrigante como atuam os coordenadores de Medicina e de Direito, uma vez que as áreas em que se enquadram os cursos (saúde e legislação) deveriam ser as mais envolvidas e participativas do processo de inclusão e, conseqüentemente, com a permanência dos alunos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pacheco e Costas (2005) quando perguntaram a 39 coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) o que pensavam sobre o processo de inclusão na UFSM, pois 13 coordenadores não responderam a questão, três responderam não conhecer o processo e um respondeu que esta questão é de extrema importância e deveria ser alvo de reflexão que já deveria ter se iniciado. Os demais participantes apresentaram conhecimentos parciais sobre o tema proposto. Estas pesquisadoras também concluem que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. (PACHECO; COSTA, 2005, p. 5).

Segundo EIDELWEIN (2005), para o professor universitário aceitar um assessoramento e reconhecer a necessidade de uma preparação pedagógica, ele precisa rever sua representação profissional, alguns mitos, principalmente aquele que se acha detentor do saber. Faz-se necessário, ainda, que perceba suas incertezas e saiba que não tem todas as respostas prontas e que isso não o fará perder seu prestígio profissional. Além disso, deve dispor de motivação para buscar, pesquisar e aprender.

Portanto, os resultados deste estudo apresentados podem ser tomados como significativos; por eles vemos que uma porcentagem de coordenadores não tem conhecimentos suficientes sobre a permanência dos acadêmicos deficientes.

Apesar de os dados coletados divergirem entre os setores (COTEC, Secretaria e Coordenação de Cursos), o objetivo da pesquisa foi atingido, uma vez que mostra o diagnóstico da política da inclusão da UNIMONTES.

Temos conhecimento, através do Núcleo de Sociedade Inclusiva-NUSI, das dificuldades que os alunos com deficiência visual, auditiva e física enfrentam no contexto da universidade, principalmente no processo ensino-aprendizagem.

Para alunos que ingressam pelo sistema de cotas na categoria deficiência, uma das exigências é que o laudo médico apresentado seja aprovado pela junta médica convocada pela universidade, citando o tipo de deficiência.

Os dados coletados nesta pesquisa demonstram que o processo de ingresso, acesso e permanência dos alunos deficientes é bastante complexo e tem o seguinte trâmite:

a) A COTEC recebe a inscrição do candidato pelo sistema de cotas e, sendo o laudo médico aprovado, ele faz o vestibular.

b) A COTEC libera a lista dos aprovados para a Secretaria Geral, mas não é informado o tipo de deficiência e, sim, a “Categoria C” (deficiente ou indígena). Isso é um dado preocupante, pois o apoio institucional deveria iniciar não só no momento do vestibular, mas em todo o seu acesso e permanência.

c) A Secretaria Geral inicia o processo de matrícula no curso escolhido, mas o sistema acadêmico utilizado não impede de efetivar a matrícula, caso o aluno no item “Tem deficiência? Qual? não informar.

d) A Secretaria Geral elabora os diários, que são encaminhados para os coordenadores dos cursos, sem as informações do perfil desse aluno, que, a partir desse momento, torna-se um “universitário”.

e) Os Coordenadores por sua vez, encaminham os diários para os professores, como se todos aqueles que estão alistados fossem apenas um número.

Os dados de 2005 a 2009 (Tabela IX), fazem pressupor que os 27 alunos deficientes que tiveram acesso ao ensino superior nesse período devem ter concluído a graduação. Nesse sentido, questionamos:

- a) Por que a secretaria não tem esses dados?
- b) Quais as implicações na falta desses dados no de censo escolar?
- c) E nas políticas de apoio institucional, como se deu a permanência destes alunos?

Vê-se que é necessário e urgente, após esse diagnóstico, que a UNIMONTES, busque traçar metas, ações efetivas de inclusão em todos os seus sistemas de gestão, inclusive com registro no PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve estar atenta ao processo de inclusão, pois muito pode ser construído na universidade, no que diz respeito à eliminação de preconceitos, estereótipos e estigmas, bem como à aceitação do princípio da diversidade humana.

Sendo assim, cabe ressaltar que as universidades devem apoiar e facilitar o trabalho dos coordenadores, professores, que têm na turma um aluno com deficiência, pois o que se viu com esta pesquisa é que a maioria dos coordenadores desconhece o ingresso, acesso e principalmente a “permanência” desses alunos deficientes.

Consideramos que os resultados desta pesquisa atenderam aos objetivos propostos com vistas a possibilitar um diagnóstico das políticas de inclusão na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Confirmamos a hipótese de que tais coordenadores, em sua maioria, não sabem como proceder para incluir alunos com deficiência que tiveram acesso pelo Sistema de Reservas de Cotas na categoria C (deficiente).

Além disso, acreditamos que esta pesquisa acrescentou conhecimentos sobre um tema e uma população ainda pouco pesquisada. Também esperamos que estes resultados venham a motivar e subsidiar ações em outras instituições de ensino superior, com vistas a um diagnóstico das políticas, para promover a inclusão dos alunos deficientes no âmbito universitário que, conseqüentemente, contribuirão para melhorar a formação dos futuros profissionais em relação a esta questão.

Essa mobilização e/ou sensibilização é de fundamental importância para que a educação inclusiva possa consolidar-se aos poucos no meio universitário e se expandir para outros níveis de ensino e para a sociedade, de maneira geral, porquanto cabe à universidade o papel social de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente.

Esse tema nos fez refletir sobre a atual situação em que se encontram os alunos com deficiência no ensino superior, pois, através dos dados, podem-se notar as dificuldades que esses acadêmicos enfrentam, para serem incluídos no meio universitário, representativo de uma sociedade que ainda segrega.

A nosso ver, para que os coordenadores possam identificar conhecer, trabalhar com os alunos deficientes, de forma a oferecer condições para sua inclusão escolar, faz-se necessário um conhecimento maior sobre as políticas públicas da universidade, sobre tipos

de deficiência e suas especificidades e buscar apoio no Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI).

Concordamos com MASINI (2004 p.45), quando afirma que

A efetiva inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação; sobre a própria concepção a respeito da pessoa com deficiência e de ter em classe um aluno com deficiência; sobre os próprios sentimentos e as crenças nas possibilidades de um estudante com deficiência (...) é um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo... não se constrói e finaliza em um período fixo de duração.

O estudo possibilitou, ainda, reconhecer a importância do Núcleo de Sociedade Inclusiva-NUSI, que apoia esses acadêmicos deficientes, minimizando as dificuldades que enfrentam na rotina acadêmica. Busca interagir, melhorar a comunicação entre alunos, professores e funcionários da universidade em prol de um ensino inclusivo e de qualidade.

Os resultados obtidos a partir do estudo dos três setores responsáveis pelo ingresso, acesso e permanência mostram que a inserção de indivíduos com deficiência é um processo complexo, que varia de um indivíduo para outro, de acordo com suas reais necessidades, e depende, ainda, de vários fatores para sua concretização, dentre eles: o papel do professor, os recursos tecnológicos a acessibilidade no *campus*, bem como a existência de um trabalho de colaboração e apoio.

De acordo com o Art. 7º da Lei 15.259 de 27/07/2004 (Anexo I) que instituiu o sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES:

A instituição de ensino que receber aluno portador de deficiência cumprirá os requisitos de acessibilidade previstos na legislação, federal e estadual, em vigor e tomará providências para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos às necessidades do aluno. (Lei 15.259 de 27/07/2004)

E, em seu parágrafo único, descreve que

Caberá à instituição de que trata o "caput" deste artigo promover a capacitação de recursos humanos e realizar as adaptações necessárias em sua infra-estrutura, de modo a possibilitar a plena integração do aluno portador de deficiência à vida acadêmica. (Lei 15.259 de 27/07/2004)

É interessante observar que já se passaram mais de seis (06) anos da implantação da lei, e os resultados desta pesquisa indicam que, existe o ingresso, acesso, mas a permanência do aluno deficiente que ingressou pelo sistema de cotas no ensino superior é preocupante e questionamos:

a) Será o não cumprimento desta Lei o que contribuiu para que a UNIMONTES não efetive sua política de inclusão?

Os dados aqui apresentados na Tabela IX indicam que, dos trezentos e trinta e seis (336) inscritos na Categoria C (deficiente/indígena) com cento e dois (102) aprovados, apenas 56 efetuaram a matrícula no ensino superior, o que representa 55% dos aprovados da Categoria C (deficiente/indígena), demonstrando que 45% dos aprovados nessa categoria não efetuaram a matrícula. Os resultados indicam, também, que a categoria deficiente/indígena apresenta a menor quantidade de inscritos/aprovados no processo seletivo, e sua permanência é desconhecida pela maioria dos coordenadores dos cursos.

O estudo, além de identificar quantos alunos deficientes tiveram seu “**ingresso**”, “**acesso**” pelo sistema de cotas, buscou também os números de quantos concluíram e ou estão cursando, com o objetivo de conhecer sua “**permanência**” na Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES, no *campus* sede.

É interessante relatar que a respeito dos 56 deficientes que tiveram acesso no período de 2005 a 2009, a maioria dos coordenadores de cursos desconhece-lhes o paradeiro, sendo que apenas nove coordenadores identificaram que havia, nos respectivos cursos, “algum” acadêmico deficiente, demonstrando que a UNIMONTES está longe de ser considerada uma universidade inclusiva.

Considerando a UNIMONTES como a única universidade estadual, é importante ressaltar que, apesar da legislação e suas disposições referentes à inclusão de alunos com deficiência, que buscam na educação possibilidade de crescimento, percebe-se, através do presente estudo, a dissonância da realidade no dessa instituição na qual esse aluno está inserido.

Cabe salientar que em qualquer tentativa de adequar, melhorar a permanência desses alunos deficientes, visando à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo afetivo e social, é necessário que se envolvam todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões, que se diferenciam de uma cultura para outra.

Portanto, cabe a toda a comunidade acadêmica interagir cada vez mais com as políticas de inclusão desta universidade, propiciando, assim, um maior comprometimento por parte de todos com relação não só ao acesso e ingresso, mas, principalmente com a “permanência” do acadêmico deficiente.

Persiste a dúvida quanto ao lugar reservado aos alunos com deficiência no ensino superior desta universidade, uma vez que esse aspecto necessita de uma maior

profundidade investigativa, pois entendemos que a inclusão não nega o conceito de desigualdade, porém defende o convívio dos diferentes de maneira igualitária.

Nesse sentido, é necessário que a comunidade acadêmica possa analisar refletir, mudar os paradigmas da “deficiência” em seu contexto, principalmente no que diz respeito à permanência, especialmente no processo ensino-aprendizagem, interação com os professores, políticas educacionais implantadas no âmbito da universidade. Deve, ainda, contribuir com as discussões e debates, para traçar novas metas para esse alunado, a fim de não correr o risco de ela perder o seu valor maior, que é promover situações novas e desafiadoras.

Pensar a inclusão educacional dos alunos com deficiência é transcender os aspectos das normas, decretos, portarias, enfim, é considerar o ser humano em sua totalidade. Percebe-se que, apesar do avanço na legislação e concepção a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino, em especial, no ensino superior, muito ainda há que ser feito para consolidar o processo de inclusão educativa.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, S. de A. C. Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. Campinas: FE/Unicamp, 2008a. Tese (Doutorado).

ALCOBA, S. de A. C. A inclusão de alunos com deficiência na universidade: o desafio pedagógico. In: Seminário Sociedade Inclusiva, 5, 2008b, Anais. Belo Horizonte: PUC-MG. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/relatorio2008/publicacoes/pub02.html/> Acesso em: 18 dez. 2010.

ALMEIDA, D. B. de. Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil e no Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFG. In: III Seminário de Formação de Gestores e Educadores. Brasília, 2006. disponível em www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 30/04/2007

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.369-373, 1997.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAZDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, L. A. Alguns apontamentos para reflexões/ discussão sobre: diferença /deficiência/necessidades educacionais especiais. Temas sobre Desenvolvimento, v. 8, n. 47, p.17-23, 1999.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 1, 2000.

ANDRADE, J. M. de B.; MAZZONI, A. A. TORRES, E. F. A questão do acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais na Universidade Estadual de Maringá. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2, 1999, Londrina, PR. Resumos. Londrina: EDUEL, 1999.

ANDRADE, M. V. M.; SANTOS, A. R... Acesso a usuários portadores de necessidades especiais em bibliotecas universitárias: revisão da literatura. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 13., 2004, Natal, RN. Anais... Natal: UFRN, 2004. Disponível em: http://www.ndc.uff.br/textos/marcos_vinicius_aceso.pdf. Acesso em: 13 dez. 2006.

ARAÚJO, A.E. A de. Muito além da reserva de vagas. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, ano 1 – nº 2. Belo Horizonte, 2003.

ARANHA, M. S. F. (Org.). Revista Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Vol. 1. disponível em www.portal.mec.gov.br/aceso em 10 de agosto de 2006.

ARANHA, M. S. F.(2000). Inclusão social e municipalização. Em E. Manzini (Org), *Educação especial: temas atuais* (pp.1-9). Marília: UNESP-Marília Publicações.

AZEVEDO, A. M. da S.; COSTA, V. A. . Acessibilidade e identificação de estudantes com deficiência no Ensino Superior: as experiências da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: Centro de Estudos Sociais Aplicados/FEUFF, 2005. Relatório Final do Projeto de Extensão PROEX/UFF sob o N.º 23069.021262/04-51.

BACH, C.; CARDOSO, H. B.; COELHO, F. M. de L. de L. Luzes e Sombras nas relações mistas: com a família, amigos, colegas e professores, sob a ótica de estudantes universitários com deficiência física ou sensorial. São Paulo: Mimeo, 1998. Relatório de Pesquisa à FAPESP. Apud AMARAL, 1998.

BARKER, R.G. Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environments of Human Behavior. Call Stanford:University Press, 1968

BAZANTE, O. J. de B.; VIEIRA, R. Q.. O universitário com deficiência visual e o desafio profissional do bibliotecário. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 14., 2006, Salvador, BA. Anais... Salvador: UFBA, 2006. 1 CD-ROM.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm> . Acesso em: 18 ago 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BERGER, M.; M., P. M; SILVA, C. G. da. Quando o espelho não reflete: alunos portadores de deficiência na USP. São Paulo: Mimeo, 1992. Relatório de Pesquisa à CECAE/USP. Apud AMARAL, 1998.

BERRIEL, M. M. de O.. Preconceito e percepção: um estudo sobre a ideologia racial brasileira. 1975. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

BISQUERRA-A., R. ALVAREZ-GONZÁLEZ, M. SARRIERA, J.C. ESCODA, N.-GROP. La orientación para la prevención y el desarrollo humano. In Bisquerra-Alzina, R. (coord). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Barcelona (Espanha): Praxis Universidad, 1998, p. 281-296.

BITTAR, M.; CORDEIRO, M. J. A. e ALMEIDA, C. E. Política de cotas para negros na Universidade. Série-Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, n.24 (dezembro 2007). Campo Grande: UCDB, 1995.

BITTAR, M. ; ALMEIDA, C. E. Mitos e Controvérsias sobre a Política de Cotas para Negros na Educação Superior. 29ª Reunião Anual da Anpe . Caxambu-Minas Gerais, 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 03 jan. 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 52 de 08 de março de 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 22 nov. 2006.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 03 jan. 2008.

BRASIL. Decreto no. 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto no. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto no. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 14 nov. 2007.

BRASIL. Lei no. 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 29 abr. 2006

BRASIL. Portaria no. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: 2007.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior Escolar, 2007. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> >. Acesso em: 20 jan. 2007.

BRANDÃO, A. Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRIZOLL, F. MAINIERI, A. G.. Inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Superior: a proposta do NAAC. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 396.

BONILHA, F. F. G., PUPO, D. T., CARVALHO, S. H. R. de. O uso das TIC's na produção de um acervo de partituras em braille no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 21., 2005, Curitiba, PR. Anais... Curitiba: Centro de Convenções, 2005. 1 CD-ROM.

BUENO, J. G. S. A Educação Especial nas Universidades Brasileiras. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, caderno 2005, n. 27. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r6.htm> Acesso em: 20 mar. 2008.

CARVALHO, J. O.F de. Sobre raças humanas. Revista Espaço Acadêmico, n. 60, Mai. 2006. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/060/60carvalho.htm>> Acesso em: 06 Set 2006.

CARVALHO, J. O. F. Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CARVALHO, J. J. de. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Attar, 2006.

CASTRO, C. M.; RIBEIRO, S.. Desigualdade social e acesso à universidade: dilemas e tendências. Fórum educacional 33, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 3-23, out.-dez. 1979, apud MOEHLECKE, 2004.

CESUMAR. Centro Universitário de Maringá. Diretoria de Ensino de Graduação. Núcleo de Apoio Pedagógico. Projeto Necessidades Especiais no Ensino Superior. s. d. Disponível em: http://www.cesumar.br/deg/necessidades_especiais.php

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência: O preconceito. São Paulo: Imesp, 1997.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n ° 1793 de 27/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAHIN, T. H. C. O desafio do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas IES de São Luis do Maranhão. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006.

CHAHIN, T. H. C.; SILVA, S. M. M.. Educação Especial: os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís-MA. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 114.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem). Jomtiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp?f_id_artigo=3 Acesso em: 18 mar. 2008.

DELPINO, M.. Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Faculdade de Psicologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DELPIZZO, G. N.; GHISI, M. A. A.; SILVA, S. C. da. A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no Ensino Superior a distancia. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis, SC: ABED, 2005.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1991.

DREZZA, E. J. Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, E. R. A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora? 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Viçosa, 2009.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm> . Acesso em: 18 ago 2006.

FALCÃO, F. D. C. et al. Educação Inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior – uma prática em construção. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p.352.

FANTIN, V. M. S. R.; EUCLIDES, M. L.. Proposta de melhoria da acessibilidade aos portadores de deficiências na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 13., 2004, Natal, RN. Anais... Natal: UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

FÁVERO, E. A. G. Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA. Ed., 2004.

FERNANDES, D. M. S.; AGUIAR, I. M. de. O deficiente visual e a biblioteca central da UEL: relato de experiência. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 11., 2000, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <http://snbu.bvs.br/snbu2000/parallel.html>. Acesso em: 15 dez. 2006.

FERNANDES, M. de L. C. N. et al. O direito de ir, vir e estudar: acessibilidade dos portadores de deficiência na Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 296.

FERREIRA, S. L.. A inclusão da Universidade Estadual de Londrina. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 3., 2002, Londrina, PR. Anais... Londrina: EDUEL, 2002. 1 CD-ROM.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan. 2007.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. E. C. Novos paradigmas na educação- integração ou inclusão: de que e de quem estamos falando?. In: Humanidades, Universidade e Democracia, 2001, Ouro Preto. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ouro Preto/MG : FUNREI, 2001. p. 183-183. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2106.htm> Acesso em 18 dezembro 2010

FERNÁNDEZ-Ballesteros, R. El ambiente: Análisis psicológico. Madrid: Pirámide. 1987.

FLEURY, S. Políticas Sociales y Ciudadania. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para o Desarrollo Social (INDES), mimeo, 1999.

FRY, P.. A persistência da raça. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, E. A. S. et al. Ações da UNIPAR acerca da pessoa portadora de necessidades educativas especiais. In: Semana de Psicologia da UEM: Subjetividade e Arte, 6., 2004, Maringá, PR. Anais... Maringá: UEM, 2004. Disponível em: <http://www.dpi.uem.br/visemanapsi/pdf/ACOES%20DA%20UNIPAR%20ACERCA%20DA%20PESS.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2006.

GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GLAT, R., Magalhães, E. & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL.

GOTTI, M. O. (1998). Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL.

GUIMARÃES, T. M. (org). Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, Lições de Minas, v. XXII. 2002.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GOMES, N. L.. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/nilma.html> acesso em 18 dez 2010.

GOMES, M. de F. C.; LIMA, P. A. L. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s. n.], 2006. p. 16.

GUGEL, M. A.. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php Acesso em 18 de dezembro de 2010.

HADDAD, S.; GRACIANO, M.. Os limites do acesso à educação. In: <http://www.social.org.br/relatorio2006.pdf>. acesso em 18 dez 2010.

HEGEL, G. W. F. Princípios da Filosofia do Direito. Trad. O. Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERINGER, R.. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cad. Saúde Pública, 2002, vol.18 supl, p.57-65.

HOMBRADOS-M.. Introducción a la Psicología Comunitaria. Málaga: Ed. Aljibe. 1996.

ISRAEL, V. L. et al. A educação especial no Ensino Superior: o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT-AUNE) da PUCPR. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 260.

JANNUZZI, G. S. de M.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 - coleção educação contemporânea.

JULIANI, J.; COLAÇO, V. A. de O.. O surdo e o Ensino Superior: uma relação possível. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina, 3., 2002, Londrina, PR. Anais... Londrina: 2002. p. 278.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. de S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. Interação, Curitiba, v. 5, p. 31-46, 2001.

KELLY, J. G. et al. Psicologia comunitária: El enfoque ecológico contextualista. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1992.

KREBS, R. J. Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Santa Maria, Casa Editorial, 1995.

LIMA, A. P. H.. O acesso de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Estadual do Ceará. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E.; SILVA, J. L. da. A formação e os procedimentos de ensino utilizados pelos professores do curso de educação física mediante a inclusão de alunos com deficiência física. *Lecturas: Educación física y deportes*. Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/defic.htm>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LIMA, O. M. B. de. A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MACHADO, E. V.; GARCIA, N.. Programa inovador na Universidade: Centro de Apoio e Atendimento ao Deficiente da Universidade Cidade de São Paulo - CAAD/Unicid. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, 2., 2001, João Pessoa, PB. Anais... João Pessoa: UFPB, 2001. 1 CD-ROM.

MAGALHÃES, G. da C. et al. Deficientes físicos e visuais: barreiras na utilização das bibliotecas da UFMG. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 5., 1987, Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, 1987. v. 1, p. 561-89.

MANTOAN, M. T. E. Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003a. Projeto de Pesquisa.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Ciências e Letras* (Porto Alegre), n. 36, p. 47-62, 2004.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas:: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria*, n. 23, p. 17-23, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Orgs.). Todos Nós - Unicamp acessível: resultados da primeira oficina participativa do projeto "Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade em nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos" - PROESP/CAPEL. Campinas, SP: BC/Unicamp, 2005.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. Gavioli, ARANTES, V. Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar: Caminhos e Descaminhos, Desafios, Perspectivas. In: Ensaio pedagógico. Brasília: III Seminário de Formação de Gestores e Educadores: 2006. Disponível em www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 30/04/2007.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. In: Revista Educação Inclusiva. Brasília: 2005. Retirado do site www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 30/04/2007.

MAZZOTA, M. J. da S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: III Congresso ibero-americano de educação especial, Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998. Anais... Foz do Iguaçu, 1998. v. 1. p. 48 - 53.

MAZZOTTA, M.J. S da. Deficiências, incapacidades e necessidades especiais. In.: Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTA M. J. S. Educação do Portador de Deficiência no novo milênio: Dilemas e Perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.). Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. São Paulo: Mercado de Letras, 2003

MANSINI, E.; BAZON, F. A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

MANSINI, E ; E. A. F. S.; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M.. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 34, ago. 2006. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2006_Artigo_2.doc. Acesso em: 18 dez. 2006.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H.. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estudos Pesqui. Psicol., Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004, p.63-77 .

MASSETTO, M.T. 2003. Competência pedagógica do professor universitário, São Paulo, summus editorial. . 2003

MAZZONI, A. A. Deficiência x Participação: um desafio para as universidades. Florianópolis, 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MAZZONI, A. A et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. Ciência da informação. Brasília, v.30, n.2, p.29-34, 2001.

MAZZONI, A. A et al. Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. Revista ACB, Florianópolis, SC, v. 5, n. 5, p.120-130, 2000.

MAZZONI, A. A; TORRES, E. F.. Acompanhamento do ingresso de um estudante de Engenharia Civil, portador de paralisia cerebral. In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 1., 1998a, Neuquén, Argentina. Anais... Neuquén: 1998a. Disponível em: <http://www.niee.ufgrs.br/Icieep/ponencias/uno-6.htm>. Acesso em: 11 dez. 2006

MAZZONI, A. A; TORRES, E. F. Aprendendo a ser professor de um aluno universitário portador de paralisia cerebral. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. Anais... Foz do Iguaçu: Ed. Qualidade, 1998b. v. 3, p. 162-166.

MAZZONI, A. A; TORRES, E. F.. La Utilización de Recursos de Informática en la Enseñanza de Universitarios Portadores de Discapacidades. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 2., 2000, Córdoba, Espanha. Anais... Córdoba: 2000. 1 CD-ROM.

MAZZONI, A. A; TORRES, E. F.. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 30, abr. 2005. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2005_Artigo%202.doc. Acesso em: 01 dez. 2006.

MAZZONI, A. A; TORRES, E. F.; e ANDRADE, J. M. de B.. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educacionais especiais. In:

MORI, Nerli Nonato Ribeiro et al. (Org.). Educação especial: olhares e práticas. Londrina, PR: EDUEL, 2000. p. 225-233.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. de B.. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; COELHO, W. S.. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina, PR. Resumos... Londrina, 1999.

MASINI, E.F.S. Relatório Final da pesquisa A Inclusão Escolar e Estudantes Deficientes Visuais — Avaliação das atividades da Associação Brasileira de Assistência Visual — Laramara ao CNPq (financiadora) em fev. de 2004.

MASINI, E.F.S. Relatório Final da pesquisa Inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior ao CNPq (financiadora) - em jun. de 2004. (2004b)

MASINI, E.F.S. Uma experiência de inclusão - providências, viabilização e resultados. In: Educar em revista. Curitiba, n.23, jan./ jun.2004. p.29-43. (2004c)

MASINI, E.F.S. A inclusão escolar. In: Livro do V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. São Paulo: Vetor, 2000. p. 23-28

MARCHESE, A. & MARTÍN, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (M. A. Domingues, Trad., V. 3, pp. 7-23). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1993).

MARCHESE, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESE, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 15-30.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: SOUSA, L. F. et al. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGGIE, Y. Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horiz. antropol*, v.11, n.23, p.286-291, Jan./Jun 2005

MAGGIE, Y; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. Enfoques (Revista Eletrônica), vol. 1, nº 1, pp. 93-117. Rio de Janeiro, 2002

MENEZES, P. L. A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte americano, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

MENEZES, P. L. “Reserva de Vagas para a População Negra e o Acesso ao Ensino Superior - uma análise comparativa dos limites constitucionais existentes entre no Brasil e nos Estados Unidos da América”, Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Direito do Estado da USP, São Paulo, 2006.

MENDES, E. G. (2006), A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. Rev. Bras. Educ., Dez, vol.11, no.33, p.406-423. ISSN 1413-2478.

MENDES, E. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: MARINE, Simone; PALHARES, Marina Silveira. Escola Inclusiva: São Carlos: Edufscar, 2002.

MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2010

MENA, F. Inclusão exige capacitar os professores. Assessoria de Comunicação e Imprensa da UNICAMP. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/canalaberto/clipping/fevereiro2004/clipping040222_folha.html-21k Acesso em: 13 jan. 2008.

MOEHLECKE, S.. Fronteiras da igualdade no Ensino Superior: excelência & justiça racial. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MOREIRA, L. C. O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária. In: Reunião anual da ANPEd, 21., 1998, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPEd, 1998.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, n.25, p. 37-47, ago. 2005.

MOREIRA, L. C. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado. Cadernos Educação Especial, Santa Maria/RS, n. 14, p. 23-29, 1999.

MOREIRA, L. C. A Universidade e o aluno com necessidades educacionais especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, p. 81-93.

MOREIRA, L. C. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: Reunião anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151025int.rtf>. Acesso em: 18 dez. 2006.

MOREIRA, L. C. UFPR sem barreiras: incluir com qualidade. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005b. p.393.

MOREIRA, L. C.; CINTRA, E. P. de U.; SANTOS, Paula Moreira. As licenciaturas e o aluno com necessidades especiais: reflexões e proposições. Curitiba: UFPR, 2000. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, L. C. et al. Analisando o ingresso, o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na UFPR: uma forma de discutir as práticas educacionais na universidade. Curitiba: UFPR, 1999. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, L. C. et al. Concepções de deficiência/diferença de professores da UFPR com alunos com necessidades educacionais especiais e as implicações no processo de ensino e aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2006. Relatório de Pesquisa.

MOREIRA, L. C.; GARCIA, A.. O respeito à diversidade e o aluno com necessidades especiais na universidade. Curitiba: UFPR, 2001. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, L. C.; HEMANN, K.. Ingresso, acesso e permanência do aluno com NEE na universidade: ações educacionais na universidade. Curitiba: UFPR, 1998. Relatório de Pesquisa.

MOREIRA, L. C.; LESZKIEWICZ, Elisângela; SILVEIRA, Mônica de Souza. Necessidades especiais da UFPR: uma forma de buscar uma política de integração e normalização na universidade. Curitiba: UFPR, 1998. Relatório de pesquisa.

MIRANDA, T. G.: A inclusão de pessoas com deficiência na universidade .In JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio.;BARRETO, Maria A. e VICTOR, Sonia (orgs.): Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, pp. 120-131.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação da sociedade. In: Revista Presença Pedagógica, v. 5, nº 30. Belo Horizonte/MG: Dimensão, 1999.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MICHELS, M. H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Rev. Bras. Educ., Dez, vol.11, no.33, p.406-423. 2006

MICHELS, L. R. F.. A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MRECH, L. M. (1998). O que é educação inclusiva? *Integração*, 10(20), 37-40.

MRECH, L. M. Falta capacitação na área de Educação Inclusiva. Jornal da AME. São Paulo, 02/07/2002.

NEPP/UNICAMP. In: SILVA, P.L.B, MELO, M.A.B. de. O Processo de implementação de Políticas Públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos. 2000.

NERI, M. C. (Org). Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

NEVES, E. da C. et al. Acessibilidade do deficiente visual nas bibliotecas da USP. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 14., 2006, Salvador, BA. Anais... Salvador: UFBA, 2006. 1 CD-ROM.

OEA. Declaração da Década das Américas pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência (2006-2016). República Dominicana: OEA, 2006.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

OLIVEIRA, E. T. G. CARMO, L. H. M. do. O estudante com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: uma proposta de serviço social em construção. In: Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, 10., 2002, Maceió, AL. Anais... Rio de Janeiro: Nota Bene, 2002. p. 255-259.

OLIVEIRA, E. T. G. FERREIRA, S. L.. Perfil do Aluno Acompanhado pela CODE - Comissão Permanente de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais. In: MARQUEZINE, Maria Cristina (Org.). Perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: Ed. UEL, 1998. p.359-362.

OLIVEIRA, L. C. P. Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao Ensino Superior. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, J. D. B. de O.. Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior. Salvador: UFBA, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

OLIVEIRA, M. K. de. VIGOTSKY: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

ONOFRE, E. G., ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. A Universidade Estadual da Paraíba e a inclusão do aluno com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.1,n.2, p.65-73, 1994.

OMOTE, S. Ética e cidadania em educação especial. Marília, 2001. Mimeografado

PACHECO, R. V.; C., F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.27, 2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm> Acesso em 18 de dezembro de 2010.

PALACIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHEZI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação. (vol 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.9-26.

PERINI, T. Í. O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PEREIRA, M. M. Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PESSINI, M. A.; SILVA, R. O.; SILVA, V. O. Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior. Akropolis, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

PELLEGRINI, Cl. M.. Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano. Racismo, Pobreza e Violência. Brasil, 2005.

PORTUGAL, G.. Ecologia e desenvolvimento humano em BRONFENBENNER. Ed. CIDINE. 1992; 133p

PIRES, C. R.; LOPES, M. El.; OLIVA FILHO, S. M.. Projeto USP Legal: propondo uma política da USP referida à deficiência. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 2., 2003, São Paulo, SP. Anais... São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/ProjetoUSPLegal.doc>. Acesso em: 15 dez. 2006.

QUEIROZ, H. Inclusão de alunos com limitações na Universidade de Fortaleza. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE.

RODRIGUES, D. (2001) (org.). Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.

RODRIGUES, D. A Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. Revista de Educação Especial UFSM, Santa Maria, n .23, 2004.

RODRIGUES, D (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G.. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cad. CEDES, v.20, n.50, p. 26-40. 2000

SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva Na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Caderno Cedes 24 - Pensamento e Linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, Revista Educação e Sociedade , n. 24, 1991. 51-65 p.

SANTOS, A. R. F. dos. et al. O professor e a inclusão. Educação Inclusiva. Sociedade brasileira de referência em educação inclusiva. Guarujá, 2005. Disponível em: www.sobrei.org.br/sobrei/mostraArtigo.asp?idArtigo=253-18k Acesso em: 12 jul. 2007.

SANTOS, C. da S.; CARMO, A. A.. Universidade e deficiência. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. Anais... Foz do Iguaçu: 1998. v. 3, p. 303-306.

SANTOS, J. B. A "dialética da inclusão/exclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.1, n. 1, 2002.

SANTOS, S. A. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs). Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-125.

SANTOS, S. A. (org). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, Brasília: Ministério da Educação – Coleção Educação para Todos, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência. São Paulo: APAC, 2001. Disponível em: <http://www.apacsp.com.br/site/interaaja/mainUniversidade.htm>. Acesso em: 17 dez. 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997.

SARRIERA, J.C. (1998). O modelo ecológico-contextual em Psicologia Comunitária. In SOUZA, L.; FREITAS, M.F.; RODRÍGUES, M.M.(org.). Psicologia: reflexões (im)pertinentes. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.373-396.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009 acesso em 12/03/07

SALVI, I. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional. ICPG: Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev01-02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

SILVA, T. de A. Integração, inserção e inclusão. Disponível em: http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo6/alunos/teofila.silva/0002/tpl_anotacao.html In: Educação inclusiva ou sociedade inclusiva? (Módulo 6 do Curso Educar na Sociedade da Informação, oferecido pela USP) Acesso em 18 de dezembro de 2010.

SILVEIRA, J. G. da. Biblioteca inclusiva: representando barreiras de acesso aos deficientes físicos e visuais no Sistemas de Bibliotecas da UFMG e revendo trajetória institucional na busca de soluções. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1., 1999, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte: PUC Minas, 1999.

SOARES, M. V. A.; RABELO, M. L.. Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 127-139, jan.-jun. 2003.

SOARES, M. da S.. A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 3. 1998, Foz do Iguaçu, PR. Anais... Foz do Iguaçu: 1998. v. 3, p. 231-234.

SOUTO, L. F. Acesso à informação digital para portadores de necessidades especiais em bibliotecas universitárias questão de ética e cidadania. In: Simpósio Internacional de Propriedade Intelectual, Informação e Ética. 2., 2003, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis: 2003a. Disponível em: <http://www.ciberetica.org.br/trabalhos/anais/46-71-p1-71.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2006.

SOUTO, L. F.; ROSA, R. Deficientes visuais e o acesso à informação: quando a parceria funciona. In: Congresso Brasileiro de Leitura, 14., 2003, Campinas, SP. Resumos... Campinas: ALB, 2003.

SOUZA, A. M. de; SOARES, D. L.; EVANGELISTA, G. B. M. G.. A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 105-125, jan.-jun. 2003.

SOUZA, S. C. de. Acessibilidade: uma proposta de metodologia para a estruturação de serviços informacionais para usuários com cegueira e visão subnormal em biblioteca universitária. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

SOUZA, E. A. Melhoria da qualidade do ensino no curso de Pedagogia da UFPE: A análise de um projeto de formação do educador. 2000. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

SILVA, S.; VIZIM, M. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SILVA JÚNIOR, M. G.. UFMG define diretrizes para democratizar acesso. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1387/quarta.shtml>. Acesso em: 26/06/06.

SILVA, C. C. e. O que negros e brancos pensam sobre as cotas raciais? Disponível em: http://direitoshumanos.rj.gov.br/estrutura_e_programas/odh/crist_negros_cotas.doc. Acesso em: 26/06/06.

SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: SCHWARTZMAN, S., CASTRO, C. M. (Org.). Pesquisa universitária em questão. Campinas: Ícone, 1986. p. 11-18.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SKLIAR, Carlos. Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner. Disponível em <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>. Acesso em 2 de novembro de 2010

TORRES, E.F., MAZZONI, A.A. ; ALVES, J.B.M. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência Informação*, Brasília, v.32, n.3, p.83-91, set./dez.2002.

UNESCO: Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: 1994.

VARGAS, G.. (Org.) (2003), Educação especial e aprendizagem. Florianópolis: UDESC/CEAD.

VALDÉS, M. T. M. (Coord.). A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil. Caracas: IESALC/UNESCO, 2005. Informe. Disponível em: http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/Discapacitados/Informe_Brasil%20Discapacitados.pdf. Acesso em: 14 dez. 2006..

VALDÉS, M. T. M; Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VALDÉS, M. T. M; PAZ, M. L. de O.. Qualidade de vida de surdos integrados no Ensino Superior: em busca de estratégias favorecedoras da inclusão. In: Encontro de Iniciação Científica, 11., 2005, Fortaleza, CE. Anais... Fortaleza: Unifor, 2005. 1 CD-ROM.

VALDÉS, M. T. M et al. Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 271.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, caderno 2007, v. 13, n. 03. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-653200700300007&Ing=pt&nrm=iso&Ing=pt Acesso em: 19 mar. 2008.

VITALINO, C. R. Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de

professores. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

VITALINO, C. R. OLIVEIRA, E. T. G. de. Adaptações curriculares desenvolvidas no atendimento a estudantes com NEE da UEL. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. Anais... São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 389.

VIGOTSKY, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). Vigotsky aujourd'hui. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKY, L. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1987.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, (org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 49-71.

VIZIM, M; SILVA, S. Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, caderno 2001, n.18. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/r5.htm> .Acesso em: 12 jul. 2007.

\

ANEXOS

LEI 15259 2004 de 27/07/2004

Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e a Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - reservarão, em cada curso de graduação e curso técnico de nível médio por elas mantido, percentual de vagas para os seguintes grupos de candidatos:

- I - afro-descendentes, desde que carentes;
 - II - egressos da escola pública, desde que carentes;
 - III - portadores de deficiência e indígenas.
- Parágrafo único - (Vetado).

Art. 2º - Para os efeitos desta lei, considera-se:

- I - carente o candidato assim definido pelas instituições a que se refere o "caput" do art. 1º, conforme critérios baseados em indicadores socioeconômicos oficiais;
- II - afro-descendente ou indígena o candidato que assim se declarar, observadas outras condições estabelecidas pela instituição de ensino;
- III - egresso da escola pública o candidato que tenha cursado o ensino médio integralmente na rede pública;
- IV - portador de deficiência o candidato assim caracterizado nos termos da Lei nº 13.465, de 12 de janeiro de 2000.

Art. 3º - O percentual de vagas a serem reservadas pela UEMG e pela UNIMONTES será de, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento), distribuídas da seguinte forma:

- I - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso I do art. 1º; (Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).
 - II - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso II do art. 1º; (Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).
 - III - 5% (cinco por cento) para candidatos a que se refere o inciso III do art. 1º.
- Parágrafo único - (Vetado).

Art. 4º - O edital do processo seletivo especificará as condições para inscrição dos candidatos nos grupos de que tratam os incisos do art. 1º e o número de vagas reservadas a cada grupo, de acordo com os percentuais definidos nesta lei.

§ 1º - Quando a aplicação dos percentuais resultar em número fracionário, arredondar-se-á a fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro subsequente e a fração inferior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro

anterior, assegurando-se, no mínimo, uma vaga para cada grupo de candidatos a que se refere o art. 1º desta lei.

§ 2º - Em caso de empate entre os concorrentes à última vaga reservada para qualquer dos grupos de candidatos previstos nos incisos do art. 1º desta lei, será dada preferência ao candidato mais carente.

Art. 5º - Para fazer jus a vaga reservada nos termos desta lei, o candidato deverá:

I - atender os requisitos legais para admissão nos cursos de graduação e nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pela instituição pública estadual de Ensino Superior;

II - submeter-se a processo seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas e à pontuação mínima exigida para a aprovação, observadas, no caso de candidato portador de deficiência, as disposições da Lei n.º 14.367, de 19 de julho de 2002;

III - declarar expressamente a sua condição e a categoria em que concorre, vedada a inscrição em mais de uma categoria.

§ 1º - O candidato que não comprovar o atendimento dos requisitos previstos nesta lei poderá:

I - optar pela desistência do concurso vestibular, caso em que lhe será ressarcido o valor pago como taxa de inscrição, se houver, no prazo de cinco dias úteis contados da data do protocolo do pedido;

II - concorrer em igualdade de condições com os candidatos que não se inscreveram em qualquer das categorias previstas nesta lei.

§ 2º - No caso de candidato portador de deficiência, a instituição de ensino avaliará, previamente à realização do processo seletivo, a compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência apresentada pelo candidato.

Art. 6º - Para o preenchimento das vagas reservadas nos termos desta lei, será adotada lista de classificação autônoma.

§ 1º - Os candidatos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei não selecionados no número de vagas reservadas serão agregados à lista de classificação geral, em igualdade de condições.

§ 2º - Em caso de não haver candidatos aprovados em quantidade suficiente para preencher as vagas reservadas nos termos desta lei, as vagas remanescentes serão acrescidas ao restante das vagas existentes.

Art. 7º - A instituição de ensino que receber aluno portador de deficiência cumprirá os requisitos de acessibilidade previstos na legislação, federal e estadual, em vigor e tomará providências para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos às necessidades do aluno.

Parágrafo único - Caberá à instituição de que trata o "caput" deste artigo promover a capacitação de recursos humanos e realizar as adaptações necessárias em sua infraestrutura, de modo a possibilitar a plena integração do aluno portador de deficiência à vida acadêmica.

Art. 8º - A instituição de ensino implantará, quando necessário, mecanismos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes carentes

beneficiados pela reserva de vagas instituída por esta lei, conforme critérios objetivos de avaliação, de forma a garantir o aumento progressivo do percentual de diplomação relativamente ao número de matrículas.

Art. 9º - Será constituída, nos termos definidos em decreto, comissão com a finalidade de acompanhar e avaliar o sistema de reserva de vagas instituído por esta lei.

Parágrafo único - A comissão a que se refere o "caput" será composta de forma paritária por representantes dos grupos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei e representantes do Poder Executivo e das universidades públicas estaduais.

Art. 10 - A Lei Orçamentária Anual conterà dotação específica para o atendimento do disposto no art. 9º desta lei.

Art. 11 - O Poder Executivo procederá à revisão do sistema de reserva de vagas instituído por esta lei, no prazo de dez anos contados da data de sua publicação.

Art. 12 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 27 de julho de 2004.

Aécio Neves - Governador do Estado de Minas Gerais



EDITAL DO PROCESSO SELETIVO 2/2009

ANEXO II

SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

1. DA PARTICIPAÇÃO

- 1.1. De acordo com as disposições da Lei Estadual nº 15.259, de 27/7/2004, e a Resolução nº. 104 – CEPEX/2004, poderão concorrer às vagas reservadas para cada categoria específica, observadas as disposições dos itens 1.2.1 e 1.2.2 do Edital, candidatos que apresentem, comprovadamente, uma das seguintes condições:
- a) Afro-descendente, que assim se declarar, desde que carente.
 - b) Egresso da escola pública, que tenha cursado **integralmente** o ensino médio na rede pública, desde que carente.
 - c) Portador de deficiência caracterizado nos termos da Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000.
 - d) Indígena, que assim se declarar, observadas outras exigências estabelecidas no Edital e neste Anexo.
- 1.1.1. O candidato que fizer opção por uma das categorias referidas nas alíneas “a” ou “b” deverá, obrigatoriamente, participar do Sistema de Reserva de Vagas e do Programa Socioeconômico.
- 1.1.1.1. O fato de o candidato inscrever-se na Modalidade I (categorias citadas nas alíneas “a” ou “b”), neste Processo Seletivo, não implica que estará isento da taxa de inscrição. Somente será isento da taxa de inscrição o candidato que for considerado sem condições de arcar com essa despesa, conforme a conclusão da Comissão Especial do Programa Socioeconômico.
- 1.1.2. O candidato que fizer opção por uma das categorias referidas nas alíneas “c” ou “d” deverá participar do Sistema de Reserva de Vagas, podendo também participar do Programa Socioeconômico.
- 1.2. É vedada a inscrição de um mesmo candidato em mais de uma das categorias definidas na Modalidade I (subitem 1.1.1 do Edital) utilizando-se da mesma Ficha de Inscrição. Caso o candidato se inscreva nos dois Grupos (I e II), optará por apenas uma categoria. Caso o candidato queira se inscrever em categorias diferentes, deverá efetuar inscrições em Fichas de Inscrição distintas.
- 1.3. Os candidatos que concorrerem, no Processo Seletivo 2/2009, na Modalidade I – com reserva de vagas –, serão submetidos às mesmas condições que os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas e à pontuação mínima exigida para aprovação.

2. DA INSCRIÇÃO

- 2.1. Para participar do Sistema de Reserva de Vagas, o candidato deverá fazer uma pré-inscrição, pelos Correios ou pela internet, na forma estabelecida a seguir.
- 2.2. Independentemente da forma utilizada para fazer a pré-inscrição, conforme subitem anterior, cada participante deverá entregar o seu próprio envelope, não podendo constar pedido de mais de um candidato em um mesmo envelope, ainda que seja do mesmo grupo familiar. **Será indeferida a inscrição cujo envelope contenha pedido de mais de um candidato.**
- 2.3. Em nenhuma hipótese, poderá haver complementação de documentos após a entrega do envelope. Será indeferida a inscrição que apresentar documentação incompleta, ilegível ou em desacordo com as normas do Edital e deste Anexo.
- 2.4. **Inscrição pelos Correios**
- 2.4.1. Para participar, o candidato deverá adquirir, nas agências dos Correios das cidades de Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Joáima, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, Salinas, São Francisco ou Unaí, o **KIT** (envelope padronizado pré-franqueado, modelo impresso, contendo formulário de instruções) no valor de R\$ 5,00 (cinco reais), **no período de 23/3/2009 a 4/4/2009.**
- 2.4.1.1. Esse material será codificado e não poderá ser reproduzido, sob pena de indeferimento automático do pedido de inscrição.
- 2.4.2. A Ficha de Inscrição deverá ser preenchida (com letra de forma) e assinada pelo candidato.
- 2.4.3. O candidato deverá providenciar a documentação comprobatória exigida e colocá-la no envelope pré-franqueado, para envio à Cotec, juntamente com a Ficha de Inscrição, o



Questionário de Avaliação e o Questionário Sociocultural. **O envelope será lacrado pelo agente dos Correios que fornecerá ao candidato o comprovante de entrega.**

- 2.4.4. O candidato deverá entregar, nos Correios, o envelope pré-franqueado com a documentação exigida, impreterivelmente até o dia **4/4/2009**.
- 2.4.4.1. Será automaticamente indeferida a inscrição do candidato que deixar de enviar a documentação comprobatória ou que tenha entregado nos Correios o envelope-resposta fora do prazo determinado.
- 2.4.4.2. O preenchimento dos formulários exigidos é de inteira responsabilidade do candidato.

2.5. Inscrição pela internet

- 2.5.1. Poderá ser feita no período compreendido entre **9 horas do dia 23/3/2009 e 18 horas do dia 4/4/2009**, no sítio eletrônico www.cotec.unimontes.br.
- 2.5.2. Para se inscrever **pela internet**, o candidato deverá:
- Preencher a Ficha de Inscrição e o Questionário Sociocultural.
 - Preencher, imprimir e assinar o Questionário de Avaliação, juntar à documentação comprobatória exigida, colocar em um envelope tamanho ofício e **postar nos Correios**, com Aviso de Recebimento (AR), até o dia **4/4/2009**. Endereçar o envelope à UNIMONTES/COTEC, Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, Caixa Postal 126, Montes Claros/MG, CEP 39401-089.
- 2.5.2.1. A documentação comprobatória exigida para participação no Sistema de Reserva de Vagas, de acordo com cada categoria, está relacionada no item 4 deste Anexo. Para participação no Programa Socioeconômico, deverá ser enviada, também, a documentação citada no item 3 do Anexo I, observados os subitens 1.1.1 e 1.1.2 deste Anexo.
- 2.5.2.2. O candidato que se declarar indígena ou afro-descendente deverá assinar a declaração que consta no Questionário de Avaliação.
- 2.5.3. Será automaticamente indeferida a inscrição do candidato que deixar de enviar a documentação comprobatória ou postá-la fora do prazo determinado.
- 2.5.4. O preenchimento dos formulários exigidos e o envio da documentação comprobatória são de inteira responsabilidade do candidato.

3. DA ANÁLISE DA CONDIÇÃO DE CARÊNCIA

- 3.1. A análise da condição de carência será feita através do Programa Socioeconômico (Anexo I do Edital) por uma Comissão Especial.
- 3.2. Será considerado **carente**, para o Sistema de Reserva de Vagas, o candidato que comprovar, de acordo com as disposições do Anexo I, renda familiar mensal *per capita* de até 1 (um) salário mínimo (valor em vigência no mês de março/2009).
- 3.3. A não-confirmação da condição de carente resultará, conseqüentemente, no indeferimento da inscrição do candidato egresso da escola pública e do afro-descendente, no Sistema de Reserva de Vagas.
- 3.3.1. Ficará facultada a participação do candidato egresso da escola pública e a do afro-descendente, no Processo Seletivo sem reserva de vagas, desde que cumpra os requisitos exigidos no Edital para os candidatos da Modalidade II.

4. CONDIÇÕES E DOCUMENTOS PARA PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

- 4.1. Deverão ser observados, ainda, para fins de concorrência com reserva de vagas, além da conclusão do Ensino Médio e das disposições do subitem 1.2.1 do Edital, os seguintes requisitos:
- 4.1.1. Afro-descendente, carente:
- 4.1.1.1. Declarar-se formalmente como tal.
 - 4.1.1.2. Comprovar, de acordo com as disposições do Programa Socioeconômico da Unimontes (Anexo I), renda familiar *per capita*, mensal, de até um salário mínimo, vigente no mês de março/2009.
- 4.1.2. Egresso da escola pública, carente:
- 4.1.2.1. Comprovar (com cópia legível de histórico escolar ou declaração original) que cursou o Ensino Médio integralmente em escola pública. No documento, deverá constar o nome da escola em que o candidato cursou cada uma das três séries do Ensino Médio.
 - 4.1.2.2. Comprovar, de acordo com as disposições do Programa Socioeconômico da Unimontes, renda familiar *per capita*, mensal, de até um salário mínimo, vigente



no mês de março/2009.

4.1.3. Portador de deficiência:

4.1.3.1. Enquadrar-se nos critérios da Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000.

4.1.3.2. Entregar laudo ou atestado médico, com o CID 10, emitido nos últimos seis meses, que descreva minuciosamente as especificidades da deficiência que o candidato apresenta, informando a extensão, o(s) local(is) de comprometimento e o grau de incapacidade.

4.1.3.2.1. O laudo ou atestado médico deverá, obrigatoriamente, ser assinado por profissional médico inscrito no Conselho Regional de Medicina.

4.1.3.2.2. Não será aceito laudo ou atestado médico emitido por outros profissionais não especificados no subitem 4.1.3.2.1.

4.1.3.3. Submeter-se à Comissão Avaliadora, quando convocado, para:

a) verificação da compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência;

b) exame clínico com o objetivo de verificar se a deficiência apresentada pelo candidato se enquadra nos critérios da Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000.

4.1.3.3.1. Em caso de incompatibilidade, o candidato poderá optar, formalmente, por outro curso que seja compatível com as especificidades da deficiência ou desistir de participar do Processo Seletivo. A data para a formalização da decisão do candidato à Cotec será definida pela Comissão Avaliadora. Não havendo formalização da decisão, na data estabelecida, o candidato será considerado desistente.

4.1.3.3.2. No caso de a deficiência do candidato não ser compatível com o disposto na Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000, o candidato participará do Processo Seletivo 2/2009 na Modalidade II – Sistema Universal.

4.1.4. Indígena:

4.1.4.1. Declarar-se formalmente como tal.

4.1.4.2. Entregar cópia legível da Carteira de Identidade Indígena ou declaração da FUNAI de que é indígena.

5. DA CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS DA MODALIDADE I NO PROCESSO SELETIVO

5.1. A classificação dos candidatos da Modalidade I – Concorrência com reserva de vagas –, no Processo Seletivo 2/2009, será feita por categoria, conforme especificado no Edital.

6. DO RESULTADO DA INSCRIÇÃO NO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

6.1. O resultado do pedido será divulgado no sítio eletrônico www.cotec.unimontes.br, até o dia **30/4/2009**. O candidato poderá consultar o resultado na Cotec – Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, em Montes Claros/MG.

6.2. Será enviado pelos Correios, no endereço indicado pelo candidato na Ficha de Inscrição, o boleto bancário com o resultado do pedido. O pagamento do boleto bancário, relativo à taxa de inscrição, deve ser feito utilizando-se o código de barras.

6.3. **O candidato que não receber o resultado da pré-inscrição no Sistema de Reserva de Vagas até o dia 30/4/2009 deverá acessar o sítio www.cotec.unimontes.br, para conhecimento do resultado e informações de como efetuar o pagamento, se for o caso, de sua inscrição.**

6.4. O candidato que fizer a pré-inscrição no Sistema de Reserva de Vagas não precisará comparecer à Cotec para efetivar sua inscrição, uma vez que, quando enviar o envelope com a documentação, a Ficha já deve estar, obrigatoriamente, preenchida e assinada.

6.5. **Após o resultado, o candidato que não foi beneficiado com a isenção deverá, para validar sua inscrição no Processo Seletivo 2/2009, pagar o valor estabelecido no boleto bancário, em qualquer agência bancária ou agência dos Correios (Banco Postal), impreterivelmente até o dia 15/5/2009.**

6.5.1. Se o pagamento ocorrer após a data estabelecida no subitem 6.5, a inscrição será cancelada.

6.6. O subitem 9.2.2 do Edital estabelece as normas para interposição de recurso, em caso de indeferimento do pedido para participação no Sistema de Reserva de Vagas.



7. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 7.1. A Comissão Técnica de Concursos da Unimontes será a responsável pela análise da documentação apresentada pelos candidatos e aferição do Resultado Final, de acordo com as normas do Edital e com os critérios estabelecidos.
- 7.2. Após os resultados, os candidatos não beneficiados poderão retirar os documentos entregues no ato de inscrição, no prazo máximo de 30 (trinta) dias. Toda a documentação apresentada, se não for retirada nesse período, será inutilizada.
- 7.3. O candidato é o único responsável pela documentação apresentada, ainda que seja entregue à Unimontes por terceiros.
- 7.4. A simples inscrição do candidato no Sistema de Reserva de Vagas implica o conhecimento e aceitação das normas do Edital.
- 7.5. Os requerentes terão garantia de sigilo em relação a toda a documentação apresentada.
- 7.6. O candidato que omitir informações e/ou der informações inverídicas, bem como fraudar e/ou falsificar documentos, terá sua inscrição ou matrícula cancelada, sem prejuízo das demais implicações legais.
- 7.7. Os casos omissos e situações não previstas neste Anexo serão decididos pela COTEC.

Montes Claros, 5 de março de 2009.

Professor Reinaldo Marcos Batista Teixeira
Presidente da COTEC

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida
Reitor



PORTARIA Nº 096 – REITOR/2005

“CONSTITUI JUNTA MÉDICA PARA AVALIAR CANDIDATOS APROVADOS NA LISTA DE ESPERA DO PROCESSO SELETIVO 02/2005, NA CATEGORIA DE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA, QUE VIEREM A SER CONVOCADOS PARA OCUPAR VAGAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.

O Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, **Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral da Autarquia, considerando:

- ➔ *os dispositivos da Lei Estadual n.º 15.259, de 27/07/2004, que disciplina a reserva de vagas no âmbito da **UNIMONTES**;*
- ➔ *a necessidade de comprovação, **via perícia médica, da desvantagem específica no que se refere à orientação, à independência física ou à mobilidade, ou de ordem neuropsíquica que acarrete dificuldade para o exercício de ocupação habitual, para a interação social e para a independência econômica, em caráter permanente da pessoa portadora de deficiência, para fins de concessão de benefícios pelo Estado de Minas Gerais, na forma do que dispõe a Lei Estadual n.º 13.465, de 12/01/2000;***
- ➔ *o caráter apenas cognitivo das inscrições realizadas pelos interessados em concorrer às vagas destinadas aos portadores de deficiência, nos termos da Lei Estadual n.º 15.259/2004;*
- ➔ *a necessidade de verificação, pela **UNIMONTES**, do cumprimento de todos os requisitos de acessibilidade previstos nas legislações federal, estadual e municipal, bem como para a adoção de providências no sentido de adequação da infra-estrutura e dos serviços didático-pedagógicos e administrativos, a fim de satisfazer as necessidades dos alunos portadores de deficiência, conforme determina o artigo 7º da Lei Estadual n.º 15.259/2004;*
- ➔ *a necessidade de cumprimento, pela **UNIMONTES**, dos dispositivos contidos na Lei Estadual n.º 11.666, de 09/12/1994, com as modificações que lhe deu a Lei Estadual n.º 15.688, de 20/07/2005,*

RESOLVE:

Art. 1º. CONSTITUIR “JUNTA MÉDICA AVALIADORA” com o propósito de avaliar e emitir Laudo Médico circunstanciado sobre a situação de candidatos aprovados, na lista de espera do processo seletivo 02/2005, na categoria de portador de deficiência, que vierem a ser convocados para ocupar vagas.

Parágrafo Único: Os candidatos de que trata o “caput” do artigo deverão ser convocados, pessoalmente, por telegrama com “aviso de recebimento”, ou por qualquer outro meio idôneo, para o fim de comprovação efetiva do atendimento ao disposto nos artigos 1.º e 2.º da Lei Estadual n.º 13.465/2000 e avaliação das especificidades da deficiência de que é portador.

Art. 2º. DETERMINAR que os candidatos somente terão a matrícula efetivada se a deficiência informada na época de sua inscrição para o processo seletivo 2/2005 for devidamente comprovada e especificada pela “Junta Médica” mencionada no artigo anterior.



- Página 02 da Portaria nº 096 – REITOR/2005 -

Art. 3º. NOMEAR para compor a “JUNTA MÉDICA AVALIADORA” os seguintes Professores:

- ® LUIS ALBERTO SANTANA;
- ® LUCIANA DOS MARES GUIA RIBEIRO;
- ® RAQUEL DIAS BORGES.

Art. 4º. ESTABELECER que a convocação de que trata esta Portaria deverá ser realizada impreterivelmente **até o dia 22 de novembro de 2005** e que os trabalhos da referida junta avaliadora deverão ser concluídos até o dia 30 de novembro de 2005.

Art. 5º. FACULTAR à “Junta Médica Avaliadora”, se for o caso, a consulta a quaisquer outros especialistas ou a qualquer órgão da Universidade.

Art. 6º. REVOGADAS as disposições em contrário, esta Portaria entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, 18 de novembro de 2005.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

REITOR



RESOLUÇÃO Nº 104 - CEPEX/2004

“REGULAMENTA O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO E CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, ESTABELECE CRITÉRIOS E CONDIÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.

O Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX - da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES -, **Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral da Entidade vigentes, bem como pelo inciso X do artigo 7º do Decreto Estadual nº 43.586, de 15/09/2003, **“ad referendum”** daquele órgão colegiado superior, **considerando**:

- A Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004, que “institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona”;
- As disposições contidas nos artigos 2º (Incisos I e II), 4º, 5º (parágrafo 2º), 7º e 8º da referida Lei Estadual;
- A necessidade urgente de a matéria ser regulamentada para permitir a elaboração e publicação em tempo hábil do edital do 1º Processo Seletivo/2005, o qual deverá atender todos os dispositivos legais vigentes, inclusive a lei estadual já mencionada;

RESOLVE:

Art. 1º - **DEFINIR** os seguintes percentuais de distribuição de vagas para as categorias estabelecidas na Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/2004:

CATEGORIA/ GRUPOS DE CANDIDATOS	PERCENTUAL DE VAGAS (%)
Afro-descendente (carente)	20
Egresso da escola pública (carente)	20
Portador de deficiência e Indígenas	5
TOTAL	45

§ 1º - Em caso de arredondamento, será observado o disposto no parágrafo 1º do artigo 4º da Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/04.

§ 2º - Observado o disposto no parágrafo anterior, caso seja necessário arredondamento para atingir o percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas reservadas, o valor residual será acrescido à categoria “egresso da escola pública (carente)”.

Art. 2º - **ESTABELECE**R, em face do disposto no inciso I do artigo 2º da Lei Estadual 15.259/2004, que será considerado carente, para efeito de participação no sistema de reserva de vagas, o candidato afro-descendente e o egresso da escola pública que comprovar renda familiar mensal *per capita* de até $\frac{1}{2}$ (**meio**) **salário-mínimo** vigente na data de início das inscrições do processo seletivo.

- continua à Página 02 -



- Página 02, Resolução Nº 104 - CEPEX/2004, 28/09/2004 -.

§ Único - Para comprovação da condição de carente, o candidato deverá participar de Programa Socioeconômico, realizado pela Comissão Técnica de Concursos - COTEC -, cujas normas e condições serão estabelecidas em edital.

Art. 3º - **DEFINIR**, com base na Lei Estadual nº 15.259/2004, as condições para inscrição no processo seletivo e participação no sistema de reserva de vagas, para cada uma das seguintes categorias:

- a) **Afro-descendente**: aquele que assim se declarar e comprovar a condição de carente, na forma do § único do artigo 2º desta Resolução.
- b) **Egresso da escola pública**: que comprove ter cursado o ensino médio integralmente na rede pública e a sua condição de carente, na forma do § único do artigo 2º desta Resolução.
- c) **Portador de deficiência**: assim caracterizado nos termos da Lei Estadual nº 13.465 de 12/01/2000, devendo o mesmo apresentar laudo médico, descrevendo as especificidades da deficiência que porta.
- d) **Indígena**: aquele que assim se declarar e entregar cópia legível da Carteira de Identidade Indígena ou declaração expedida pela FUNAI.

§ 1º - No caso de portador de deficiência, será realizada avaliação para aferição da compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência apresentada pelo candidato.

§ 2º - A avaliação será feita por uma Comissão Especial, proposta pela COTEC e nomeada pelo Reitor, devendo o resultado ser divulgado antes da data da aplicação das provas do processo seletivo.

Art. 4º - **DETERMINAR** que o Edital do processo seletivo especificará, além das normas, condições e meios para inscrição dos candidatos, os percentuais estabelecidos no artigo 1º desta Resolução, bem como o número de vagas reservadas para cada categoria.

Art. 5º - **DETERMINAR** que as disposições desta Resolução não serão aplicadas ao Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior - PAES/2004, cujo edital foi publicado antes da vigência da Lei Estadual 15.259/2004.

Art. 6º - **ESTABELECE**R que, observado o Artigo 10 da Lei Estadual nº 15.259/2004, a Pró-Reitoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças tomarão as providências necessárias para o cumprimento do disposto no Artigo 8º da referida Lei Estadual.

Art. 7º - Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 28 de setembro de 2004.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX.